

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'animation d'une communauté d'apprentissage professionnelle : CAPANIME

par

Louise Dupuis

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Docteur en éducation (D. Éd.)

Doctorat professionnel en éducation

Mars 2020

© Louise Dupuis, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'animation d'une communauté d'apprentissage professionnelle : CAPANIME

par

Louise Dupuis

a été évalué[e] par un jury composé des personnes suivantes :

Mme Colette Deaudelin Université de Sherbrooke]	Directrice des projets et de l'activité de synthèse
--	---

M. Christian Provencher Directeur général de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke	Codirecteur des projets et de l'activité de synthèse
---	--

Mme Lise Corriveau Université de Sherbrooke	Membre externe du jury
--	------------------------

M. François Massé Spécialiste des communautés d'apprentissage professionnelles	Membre externe du jury
---	------------------------

Essai doctoral accepté le 19 mai 2020

SOMMAIRE

En raison du fait que le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) (2001) est très dense et que le temps pour couvrir l'entièreté des contenus est insuffisant, les enseignantes et les enseignants doivent faire des choix en se basant sur leur jugement professionnel, et ce, trop fréquemment dans une culture d'isolement. Comment le leadership pédagogique de la direction d'une école au primaire peut-il influencer le développement professionnel des enseignantes et des enseignants ?

Cette question a guidé les deux projets d'intervention réalisés dans le cadre du doctorat professionnel en éducation. Le premier projet avait pour objectif de poser un diagnostic sur l'état d'avancement de la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) au sein de l'équipe-école où la doctorante agissait aussi comme directrice au primaire. Ce dispositif collaboratif vise l'amélioration de la réussite des élèves et contribue aussi au développement professionnel des enseignantes et des enseignants. Trois piliers sous-tendent le travail d'une CAP, soit mettre l'accent sur les apprentissages, développer une culture collaborative avec une responsabilité collective et établir une orientation axée vers les résultats (DuFour, DuFour, Eaker, Many et Mattos, 2019). Plusieurs grilles de Leclerc (2012) ont servi à la collecte de données réalisée auprès du personnel enseignant et à son analyse.

Le deuxième projet portait sur l'animation des rencontres de la CAP dont le défi de l'animation, pierre angulaire des rencontres collaboratives, revient à la direction des écoles. Une opportunité pédagogique s'est présentée alors qu'un important mouvement menant à la formation

de CAP était en développement au Québec. Comme il existait peu de documentation sur l'animation d'une CAP et que la qualité d'animation devenait un enjeu primordial, « La roue de l'animation de la CAP » a été conçue, inspirée des travaux de Eaker, DuFour et Burnette (2004), de Leclerc (2012) et des travaux de Massé (2019). Pour la collecte de données, plusieurs outils ont été utilisés dont l'enregistrement des échanges lors des six rencontres avec les membres de l'équipe-CAP. Les données ont été traitées au moyen de l'analyse de contenu selon L'Écuyer (1987, 1990).

Des savoirs professionnels issus des projets rendent compte d'une classe d'actions ayant produit des résultats significatifs¹ pour une famille de situations. Ils ont donc un potentiel de transférabilité pouvant permettre des résultats comparables, soit l'efficacité de la roue et la productivité des rencontres si la direction d'une école primaire, dans une famille de situations semblables, posait des actions d'animation similaires pour animer une CAP.

À l'issue de ces deux projets, la roue de l'animation s'est transformée pour les directions d'école au primaire en un outil pour agir en situation, soit CAPANIME, pouvant contribuer à la professionnalisation de cette communauté éducative.

¹ Le mot « significatif » n'est pas utilisé au sens statistique du terme tel que défini dans Fortin et Gagnon (2015). Ce mot sera plutôt employé dans cet essai dans le sens que les résultats significatifs en fonction des objectifs fixés qu'obtiendraient des utilisateurs potentiels qui souhaitent implanter et animer une CAP. En fonction d'une famille de situations et en posant des actions similaires, des utilisateurs potentiels devraient obtenir des résultats en lien avec des finalités semblables.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	XIII
INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE	3
1. DESCRIPTION DU CONTEXTE (MILIEU PROFESSIONNEL)	3
2. SYNTHÈSE DES DEUX PROJETS D'INTERVENTION	6
2.1 Projet I : <i>Cap sur les CAP</i>	6
2.1.1 Problématique spécifique du Projet I	6
2.1.2 Mise en œuvre et résultats du projet I	9
2.2 Projet II : <i>CAPANIME</i>	24
2.2.1 Problématique spécifique du Projet II.....	24
2.2.2 Mise en œuvre et résultats du Projet II.....	28
3. REGARD CRITIQUE SUR LES DEUX PROJETS	32
3.1 Regard critique sur les leviers des projets.....	32
3.2 Regard critique sur mon influence au sein des projets.....	34
3.3 Regard critique sur les limites des projets	37
DEUXIÈME CHAPITRE. SAVOIRS PROFESSIONNELS ET FAMILLE DE SITUATIONS.....	43
1. PRÉSENTATION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS	44
1.1 Projet I : Diagnostic sur l'état de développement de la CAP.....	44
1.1.1 Projet I : Famille de situations	46
1.1.2 Projet I : Classe d'actions.....	46
1.1.3 Projet I : Résultat significatif	51
1.2 Projet II : Animation d'une CAP	51
1.2.1 Projet II : Famille de situations	54
1.2.2 Projet II : Classe d'actions	62
1.2.3 Projet II : Résultats significatifs	83
2. VALIDITÉ ET PERTINENCE DES SAVOIRS PROFESSIONNELS.....	89
2.1 Validité épistémique	90

2.1.1	Validité des savoirs professionnels : adéquation avec la réalité du milieu et avec les référents théoriques	90
2.1.2	Conditions de production des savoirs professionnels	94
2.2	Validité sociale.....	98
2.3	Pertinence pratique.....	103
2.4	Pertinence éthique	106
TROISIÈME CHAPITRE. TRANSFÉRABILITÉ		110
1.	TRANSFÉRABILITÉ DES SAVOIRS PROFESSIONNELS DÉVELOPPÉS AU SEIN D'UNE COMMISSION SCOLAIRE.....	110
2.	LES SAVOIRS PROFESSIONNELS EN SOUTIEN À LA PROFESSIONNALISATION DES DIRECTIONS D'ÉCOLE AU PRIMAIRE	116
2.1	Projet I : Les savoirs professionnels pour diagnostiquer	117
2.2	Projet II : Les savoirs professionnels pour animer.....	118
2.3	Retombées potentielles au sein de l'équipe-école et de la commission scolaire	121
3.	CAPANIME : UN OUTIL POUR AGIR EN SITUATION	127
3.1.1	La roue de l'animation de la CAP	129
3.1.2	Les trois temps d'une rencontre	130
3.1.3	La reconnaissance de l'expertise pédagogique : le trajet des apprentissages	131
3.1.4	Procédurier des étapes à suivre pour les rencontres CAP	133
3.1.5	Assurer le « ENTRE » les rencontres par l'engrenage des interrelations à actualiser	135
4.	DIFFUSION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS DU PROJET II.....	137
QUATRIÈME CHAPITRE. SAVOIRS PROFESSIONNELS DE LA DOCTORANTE..		139
1.	LES SEPT CIBLES DE FORMATION DU PARCOURS DOCTORAL D. ÉD.	139
1.1	Réalisation de diagnostics situationnels.....	140
1.2	Planification, mise en œuvre et évaluation d'interventions	142
1.3	Contribution à la production de savoirs professionnels	145
1.4	Posture éthique dans la conduite de ses interventions	146
1.5	Indépendance intellectuelle en portant un regard critique	148
1.6	Communication et diffusion de savoirs professionnels	154

1.7	Prise en charge de son développement professionnel et de celui de sa communauté	155
CONCLUSION		158
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		169
ANNEXE A.	PROJET I - FORMULAIRE D'INVITATION ET DE CONSENTEMENT.....	174
ANNEXE B.	LA GOCAP.....	178
ANNEXE C.	GRILLES : « OÙ EN SOMMES-NOUS ? ».....	181
ANNEXE D.	LA ROUE DE L'ANIMATION	189
ANNEXE E.	ÉTAPES A SUIVRE AFIN DE FAVORISER L'EFFICACITÉ DES RENCONTRES COLLABORATIVES.....	190
ANNEXE F.	CAP SUR LE THÈME DE L'ANNÉE « AJOUTE TA COULEUR »..	191
ANNEXE G.	PROJET II - FORMULAIRE D'INVITATION ET DE CONSENTEMENT.....	192
ANNEXE H.	BILAN DE NOTRE CAP	196
ANNEXE I.	CONDENSÉ DE CHACUNE DES SIX RENCONTRES.....	198

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Le personnel de l'École Louis-St-Laurent.....	4
Tableau 2.	Rencontres formelles et informelles.....	8
Tableau 3.	Concordance réalisée entre les indicateurs et les grilles	12
Tableau 4.	Relevé des observations	13
Tableau 5.	Quelques observations : La vision	15
Tableau 6.	Quelques observations : Les conditions physiques et humaines	16
Tableau 7.	Quelques observations : La culture collaborative	17
Tableau 8.	Quelques observations : Le leadership.....	18
Tableau 9.	Quelques observations : La diffusion de l'expertise.....	19
Tableau 10.	Quelques observations : Les thèmes abordés	20
Tableau 11.	Quelques observations : Les données et la prise de décision	21
Tableau 12.	Présentation du diagnostic (Projet I)	22
Tableau 13.	Diagnostic situationnel : forces et défis de l'équipe-école.....	23
Tableau 14.	Contenu de « La roue de l'animation de la CAP »	27
Tableau 15.	Répartition annuelle des projets d'intervention	41
Tableau 16.	Exemple de présentation pour le diagnostic.....	50
Tableau 17.	Séquence possible des rencontres	65
Tableau 18.	Les actions que je dois faire pour écrire.....	67
Tableau 19.	Animer en trois temps	72
Tableau 20.	Procédurier des rencontres : avant, pendant et après	78
Tableau 21.	Système catégoriel pour l'analyse de contenu	98
Tableau 22.	Valeurs à la Commission scolaire des Hauts-Cantons	108
Tableau 23.	Paliers de collaboration	112
Tableau 24.	Famille de situations : questionnement	119
Tableau 25.	Classe d'actions : questionnement	120
Tableau 26.	Résultats significatifs : questionnement.....	121
Tableau 27.	Retombées potentielles : équipe-école et commission scolaire	122
Tableau 28.	Séquence possible... un cycle complet de la roue	130

Tableau 29.	Animer en trois temps (format réduit).....	131
Tableau 30.	Actions à réaliser AVANT une rencontre	133
Tableau 31.	Actions à réaliser PENDANT une rencontre	134
Tableau 32.	Actions à réaliser APRÈS une rencontre.....	134
Tableau 33.	Les sept cibles de formation du D. Éd.	140

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	La roue de Deming.....	37
Figure 2.	Les savoirs professionnels – Projet I.....	45
Figure 3.	Les savoirs professionnels – Projet II	53
Figure 4.	Indicateurs de Leclerc (2012) et famille de situations (Projet II)	55
Figure 5.	Posture d'apprenant	57
Figure 6.	La roue de l'animation	64
Figure 7.	Spirale d'échanges pédagogiques	70
Figure 8.	Reconnaissance de l'expertise pédagogique : trajet des apprentissages...	74
Figure 9.	Interrelations à actualiser pour assurer le "ENTRE" les rencontres.....	79
Figure 10.	Animer avant, pendant, après et... "ENTRE"	81
Figure 11.	Microstratégies et macrostratégies d'enseignement.....	87
Figure 12.	Production des savoirs professionnels - Projets I et II	115
Figure 13.	CAPANIME	128
Figure 14.	La roue de l'animation de la CAP (format réduit).....	129
Figure 15.	Reconnaissance de l'expertise pédagogique (format réduit)	132
Figure 16.	Animer pendant et aussi... « ENTRE »	136

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CAP	Communauté d'apprentissage professionnelle
CAR	Collaborer pour apprendre, apprendre pour réussir
CoP	Communauté de pratique
CP	Conseillère pédagogique ou conseiller pédagogique
CS	Commission scolaire
CSHC	Commission scolaire des Hauts-Cantons
DG	Direction générale
ÉDG	Équipe de la direction générale
NDDP	Pavillon Notre-Dame-des-Prés
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise

Se réunir est un début;

Rester ensemble est un progrès;

Travailler ensemble est la réussite.

Henry Ford

REMERCIEMENTS

C'est dans le cadre du doctorat professionnel en éducation de l'Université de Sherbrooke que cet essai doctoral est rendu possible. J'ai l'opportunité de faire partie de la première cohorte. Si, comme moi, d'autres étudiantes et un autre étudiant partagent ce même privilège, c'est que des personnes, qui y ont longtemps réfléchi et rêvé, se sont dévouées à la mise sur pied de ce programme et que des doctorantes et doctorants s'y sont lancés. Merci à vous tous, pionnières et pionniers !

Par la qualité de leur engagement, plusieurs personnes ont contribué à la réalisation des deux projets d'intervention centraux à ce parcours doctoral et vécus dans le milieu de pratique professionnelle. J'aimerais exprimer toute ma reconnaissance envers ces individus et équipes m'ayant permis le déploiement de ces projets à même une vraie école avec de véritables élèves.

Je remercie d'abord le personnel de l'École Louis-St-Laurent de Compton, milieu professionnel où chaque enfant est la plus grande richesse humaine. Merci également à l'équipe de la direction générale de la Commission scolaire des Hauts-Cantons qui pratique cette idée que le travail en équipe est un gage de réussite. Je tiens aussi à remercier pour leur inestimable soutien, leur authentique accompagnement et leur précieux temps les membres de mon comité de direction, Mme Colette Deaudelin, directrice, professeure associée de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et M. Christian Provencher, directeur général de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke. Finalement, merci à tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont permis de vivre ce projet et qui ont cru en moi.

INTRODUCTION

Dans le cadre du doctorat professionnel en éducation, je devais réaliser l'activité de synthèse comportant deux productions, soit un essai doctoral et une communication professionnelle. Dans cette première production, je vous sou mets l'essai doctoral présentant une perspective critique, analytique et éthique sur l'ensemble du processus mené dans le cadre du parcours doctoral.

Dans le premier chapitre, la problématique professionnelle est posée. À la suite de la description du contexte, je présente la synthèse des deux projets d'intervention liés à la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), soit le Projet I, *Cap sur les CAP*, ainsi que le Projet II, *CAPANIME*, menés dans le milieu professionnel. Cette synthèse est suivie d'un regard critique porté sur l'ensemble de ces projets.

Le deuxième chapitre est consacré à la présentation des savoirs professionnels dégagés par ces deux projets. Ceux réalisés dans le cadre du premier projet portant sur l'élaboration d'un diagnostic sur l'état de développement de la CAP sont d'abord présentés, suivis des savoirs professionnels faisant l'objet du deuxième projet en lien avec l'animation d'une CAP. La validité et la pertinence de ces savoirs professionnels complètent ce chapitre.

La transférabilité de ces savoirs professionnels dans la communauté éducative compose l'ensemble du troisième chapitre débutant avec les savoirs professionnels transférables au sein d'une commission scolaire. Puis, une présentation de ces savoirs professionnels en soutien à la professionnalisation des directions d'établissement au primaire est apportée. Par la suite,

CAPANIME² soit un outil d'animation pour les directions d'école au primaire pour agir en situation est présenté. Ce chapitre se conclut par des idées de diffusion des savoirs professionnels.

Le quatrième et dernier chapitre porte sur les savoirs professionnels acquis en ma qualité de doctorante, où un regard réflexif est posé pour rendre compte de ma responsabilité envers mon développement professionnel, en tant que leader experte dans mon domaine d'intervention, tout en explicitant le développement de mes propres savoirs comme doctorante, et ce, en lien avec les sept cibles de formation du parcours doctoral.

² Un hyperlien conduisant à la communication professionnelle est indiqué dans le troisième chapitre portant sur la transférabilité des savoirs professionnels.

PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE

La problématique professionnelle présentée dans ce premier chapitre est composée de trois sections. La première traite de la description du contexte du milieu professionnel dans lequel ces deux projets ont été élaborés. Puis, dans la deuxième section, une synthèse des deux projets est présentée. Finalement, un regard critique est porté sur les deux projets dans la troisième section.

1. DESCRIPTION DU CONTEXTE (MILIEU PROFESSIONNEL)

Lors de la réalisation de ces deux projets effectués dans le cadre du doctorat (Projet I : 2015-2016 et Projet II : 2017-2018), j'étais en poste depuis le 1^{er} juillet 2014 comme directrice d'établissement dans une école primaire de 250 élèves répartis dans 12 groupes du préscolaire à la 6^e année. Pour faire suite à une problématique reliée au manque d'espace, l'École Louis-St-Laurent, située dans la municipalité de Compton, qui compte environ 3 000 personnes, se retrouve, depuis août 2016, sous deux toits. Le bâtiment principal accueille la majorité des 250 élèves tandis que le Pavillon Notre-Dame-des-Prés (NDDP), situé tout juste de l'autre côté de la rue, est fréquenté par une soixantaine d'entre eux.

Une équipe de 21 enseignants, 3 professionnels et 14 membres du personnel de soutien (voir tableau 1) compose les ressources humaines déployées par la Commission scolaire des Hauts-Cantons (CSHC)³. Une stabilité importante est notée au niveau des titulaires de groupes

³ Les deux projets ont été réalisés avant la mise en place du nouveau modèle de gouvernance scolaire au Québec (15 juin 2020) faisant passer les commissions scolaires à des centres de services scolaires. Pour cette raison, l'appellation CS est conservée.

puisque deux arrivées et un seul départ ont eu lieu pendant les quatre années scolaires où j'ai occupé ce poste avant de bénéficier d'une retraite en septembre 2018. Le tableau 1 illustre la composition du personnel de l'école.

Tableau 1. Le personnel de l'École Louis-St-Laurent

Direction	1 directrice
Enseignant	12 titulaires, 2 enseignantes en complément de tâches, 2 orthopédagogues ⁴ et 5 spécialistes
Soutien	1 concierge, 2 secrétaires, 1 technicienne et 4 éducatrices en service de garde, 4 techniciens en éducation spécialisée et 2 cuisinières
Professionnel	1 psychologue, 1 psychoéducatrice, 1 orthophoniste

Dès mon arrivée en fonction, il m'apparaissait important, pour développer ma crédibilité et instaurer mon leadership en tant que directrice d'école, que les gens me voient, me parlent, me rencontrent, etc. Il était prioritaire pour moi de me déplacer dans l'école, d'observer ce qui s'y passait, d'être disponible tant pour les adultes que les élèves toujours dans l'objectif de m'affirmer comme leader en recueillant de l'information, en découvrant ce milieu professionnel, en instaurant un climat de confiance, en établissant des relations interpersonnelles, en étant témoin de situations, etc. Comme la porte de mon bureau était presque toujours ouverte, je me suis retrouvée, lors de nombreuses discussions, à traiter de questions pédagogiques. J'ai constaté avec étonnement que plusieurs enseignantes et enseignants étaient surpris de l'espace que je leur accordais comme pédagogue ainsi que de mon profond désir de bien les soutenir pour la réussite des élèves.

⁴ Les orthopédagogues, au sein de notre organisation, font partie du personnel enseignant et non des professionnels.

Au fil des jours, des semaines et des mois, le processus vécu m'a permis de valider que cette équipe, qui m'avait été confiée, répondait très bien à mon profil de direction d'établissement orienté vers les projets pédagogiques et la réussite éducative. Sans négliger le côté administratif, j'étais très attentive aux élèves et au personnel.

De plus, tout en découvrant ce nouveau milieu de pratique professionnelle en tant que directrice d'établissement, j'ai échangé avec plusieurs enseignantes et enseignants tant lors de rencontres formelles (rencontres prévues) ou informelles (rencontres spontanées) sur la réussite des élèves. De façon informelle, les enseignantes et les enseignants parlaient de pédagogie, tous faisaient montre d'une excellente volonté, mais il manquait définitivement un lieu structuré, un espace-temps commun pour en traiter. Comment faire pour rassembler ces questions pédagogiques pour qu'elles soient émises et discutées entre plusieurs personnes de façon formelle ? Comment faire pour parler, avec les différents intervenants, mais de façon structurée, de la situation d'un élève qui nécessite peut-être la mise en place d'un plan d'action temporaire ? Comment déployer mon leadership éducatif par l'entremise d'un dispositif structuré ? C'est alors que, comme leader de cette équipe, je me demandais où et comment je pourrais avoir une influence sur la pédagogie si je n'étais pas témoin des échanges portant sur la pédagogie. Après mûre réflexion, la question qui a orienté et chapeauté mon projet doctoral est devenue : « Comment le leadership pédagogique de la direction d'une école au primaire peut-il influencer le développement professionnel des enseignantes et des enseignants ? »

2. SYNTHÈSE DES DEUX PROJETS D'INTERVENTION

Mon milieu professionnel représentait donc un terreau fertile pour le développement de projets centrés sur la pédagogie. Je souhaitais mettre en place des lieux, des espaces où la pédagogie serait discutée de façon formelle tout en favorisant la réussite des élèves ainsi que le développement professionnel des enseignantes et des enseignants. Les deux sous-sections suivantes présentent les projets I et II.

2.1 **Projet I : *Cap sur les CAP***

Pour la présentation de *Cap sur les CAP*, la problématique spécifique du projet est d'abord précisée, dans un premier temps, permettant de mieux comprendre son contexte situationnel. Dans un deuxième temps, la mise en œuvre du projet et les résultats sont explicités.

2.1.1 *Problématique spécifique du Projet I*

Le contexte situationnel exposé précédemment a orienté ma réflexion vers un dispositif permettant de soutenir le dynamisme pédagogique dans mon organisation, soit les CAP.

Ce terme désigne un mode de fonctionnement issu du courant des écoles efficaces et performantes et tire son origine des organisations apprenantes que les chercheurs Argyris et Schön (dans Isabelle, Genier, Davidson et Lamothe, 2013) ont popularisées vers la fin des années 1970. « Plus important encore, c'est un processus continu et sans fin – un mode de fonctionnement scolaire qui a une incidence profonde sur la structure et la culture de l'école ainsi que sur les postulats et les pratiques adoptées par les professionnels qui y travaillent » (DuFour et al., 2019,

p. 12). Trois piliers sous-tendent le travail d'une CAP, soit de mettre l'accent sur les apprentissages, de développer une culture collaborative avec une responsabilité collective et d'établir une orientation axée vers les résultats (DuFour et al., 2019). Tout comme la société, l'école change et doit s'adapter aux défis du XXI^e siècle. « C'est pourquoi, face aux pressions pour obtenir un meilleur rendement scolaire, des écoles ont redessiné leur mode de fonctionnement et rebâti leur culture pour devenir des organisations qui apprennent constamment et qui se questionnent afin d'améliorer leurs pratiques pédagogiques » (Leclerc, 2012, p. 2). D'ailleurs, de plus en plus d'écoles et de commissions scolaires au Québec déploient ce dispositif de collaboration au sein de leur organisation. « Il convient d'imaginer l'école ou la commission scolaire comme une CAP et les diverses équipes collaboratives comme leurs pierres d'assises » (DuFour et al., 2019, p. 12).

Inspirée de ces différents auteurs, je définis la CAP comme un dispositif collaboratif sous lequel se forme une petite équipe, qualifiée de collaborative. Cette équipe composée de membres volontaires mise, par leur partage d'expertises, sur l'amélioration de la réussite scolaire. Ces enseignantes et enseignants, les personnes qui agissent en soutien auprès d'eux et des élèves ainsi que la direction de l'école prennent des décisions qui résultent d'échanges pédagogiques à partir de données (résultats des élèves, observations et commentaires des enseignantes et enseignants, etc.) portant sur un apprentissage ciblé. Les apprentissages sont donc au cœur de ce processus favorisant l'identification et l'utilisation de stratégies ou pratiques pédagogiques efficaces et inspirantes tout en privilégiant le développement professionnel des enseignantes et des enseignants. Ces rencontres qualifiées de collaboratives se distinguent d'autres rencontres

statutaires appelées rencontres collectives. Le tableau 2 présente les caractéristiques des différentes rencontres formelles et informelles mentionnées dans ce document.

Tableau 2. Rencontres formelles et informelles

RENCONTRES FORMELLES				
QUOI ?	QUI ?	FRÉQUENCE	LIEU	NOMBRE
Rencontre collective	Toutes les enseignantes et tous les enseignants	Mensuelle (Prévue à la convention collective)	Grand local	10/année
Rencontre collaborative	Membre équipe-CAP	Toutes les 3 ou 4 semaines	Petit local	5 ou 6 rencontres
Suivi pédagogique individuel	Chaque enseignante et enseignant	Après l'émission des deux premiers bulletins	Bureau de la direction	2/année
RENCONTRES INFORMELLES				
QUOI ?	QUI ?	FRÉQUENCE	LIEU	NOMBRE
Rencontre spontanée	Entre le personnel enseignant ou entre le personnel enseignant et la direction	Aléatoire	Photocopieur, salle de classe, corridor, bureau de la direction, etc.	Plusieurs par jour

De façon intuitive, je percevais des manifestations d'une CAP dans des actions posées par l'équipe-école, c'est-à-dire par les enseignantes et les enseignants. Cependant, cela se déroulait de façon informelle (au salon du personnel, dans mon bureau, dans le corridor, près du

photocopieur, etc.). Par conséquent, constatant que certains échanges des enseignantes et des enseignants pouvaient s'apparenter à ceux présents lors d'une CAP, la planification du premier projet représentait donc une occasion de poser un diagnostic situationnel sur l'état de développement de la CAP au sein de l'équipe-école. Les enseignantes et enseignants étaient attentifs, ils questionnaient et tentaient d'échanger des stratégies pour aider l'apprentissage. S'agissait-il d'indicateurs d'une CAP ? Des enseignants fonctionnaient-ils déjà en CAP ? L'absence de réponse montrait la nécessité de broser d'abord un portrait de la situation relativement aux CAP.

2.1.2 *Mise en œuvre et résultats du projet I*

La mise en œuvre du premier projet d'intervention avait donc comme objectif spécifique de poser un diagnostic situationnel sur l'état de développement de la CAP au sein de l'équipe-école. L'objectif était de connaître le niveau de fonctionnement actuel par rapport à ce moyen de développement professionnel. En effet, avant de penser à l'animation d'une CAP, il était souhaitable de savoir où nous en étions.

L'étape préalable à la collecte et à l'analyse des données nécessitait d'expliquer à chaque enseignante et enseignant de l'école en quoi consistait ce projet d'observation des manifestations de la CAP. Puis, à la suite de leur acceptation, le personnel enseignant volontaire a signé un formulaire d'invitation et de consentement (annexe A) me permettant de consigner et d'utiliser les données recueillies de façon anonyme dans le cadre du doctorat. Les 17 enseignantes et enseignants présents à l'école ont accepté de participer, et ce, malgré un contexte de négociation syndicale dû au renouvellement de la convention collective.

Pour la collecte de données, trois outils d'analyse ont été utilisés soit la « Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle » (GOCAP) (annexe B), tirée de Leclerc (2012), un journal de projet et un journal de praticienne-chercheure. Premièrement, c'est à l'aide de la GOCAP que j'ai posé un premier regard sur les trois stades de développement d'une CAP, à savoir : l'initiation, l'implantation et l'intégration. Ces trois stades sont décrits à partir de sept indicateurs soit 1) Vision, 2) Conditions physiques et humaines, 3) Culture axée sur la collaboration, 4) Leadership, 5) Diffusion de l'expertise, 6) Thèmes abordés et 7) Décisions prises en fonction des données. Un deuxième outil, un journal de projet, a permis de consigner des observations lors de différentes rencontres formelles et informelles présentées au tableau 2. Il était donc prévu que des situations où la pédagogie était présente soient recensées et analysées sans que leur durée ne soit un critère. Dès que le contenu de la rencontre formelle ou informelle pouvait avoir une incidence sur la vie de la classe ou sur l'apprentissage des élèves, il était prévu que la situation soit consignée.

Dès la fin de la première semaine, le constat d'un nombre élevé d'observations relevées était bien présent. Comme les enseignantes et les enseignants venaient de signer le formulaire de consentement pour participer au projet, un effet d'engouement s'était, semble-t-il, créé pour traiter de pédagogie. Un deuxième bulletin était alors en préparation et les enseignantes et enseignants prenaient très au sérieux leur rôle dans ce projet. À la suite de l'émission du bulletin, les rencontres de suivi pédagogique ont été tenues avec chaque titulaire comme à l'habitude. Il s'agit, sans aucun doute, au-delà de l'enthousiasme de mon projet doctoral, d'une période de l'année où les échanges pédagogiques sont nombreux.

Un troisième outil, soit le « Journal de la praticienne-chercheuse », a aussi été mis en place pour noter mes réflexions et mes questionnements tout au long du projet. Par ailleurs, l'agenda, qui n'était pas prévu dans mes outils de collecte de données, a servi d'aide-mémoire, pour garder des traces de certaines rencontres spontanées quotidiennes inscrites sur des notes repositionnables.

Pour l'analyse des données, deux outils ont été utilisés, soit les grilles de Leclerc (2012) « Où en sommes-nous ? » (annexe C) et un tableau synthèse. Ces deux outils ont permis de situer plus finement l'équipe-école par rapport aux CAP. Le tableau 3 présente la concordance réalisée entre les sept indicateurs de la GOCAP et les différentes grilles « Où en sommes-nous ? » (annexe C) de Leclerc (2012).

Tableau 3. Concordance réalisée entre les indicateurs et les grilles

Indicateurs	Grilles « Où en sommes-nous ? » ⁵
Vision	1. La vision de l'école au service de l'apprentissage : où en sommes-nous ? (Leclerc, 2012, p. 61)
Conditions physiques et humaines	2. Les conditions physiques et humaines au service de l'apprentissage : où en sommes-nous ? (Leclerc, 2012, p. 78-79)
Culture axée sur la collaboration	3. La culture collaborative de l'école : où en sommes-nous ? (Leclerc, 2012, p. 95-96)
Leadership	4. Un leadership au service de l'apprentissage : où en sommes-nous ? (Leclerc, 2012, p. 119)
Diffusion de l'expertise	5. La diffusion de l'expertise : où en sommes-nous ? (Leclerc, 2012, p. 141-142)
Thèmes abordés	6. Les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives : où en sommes-nous ? (Leclerc, 2012, p. 162-163)
Décision en fonction des données	7A. Les données au service de l'apprentissage : où en sommes-nous ? (Leclerc, 2012, p. 47-48)
	7B. La prise de décision à partir de données probantes : où en sommes-nous ? (Leclerc, 2012, p. 176)

⁵ Pour faciliter l'organisation de la collecte et l'analyse des données, les grilles « Où en sommes-nous ? » ont été numérotées de un à sept. Les deux grilles concernant les données ont été regroupées en leur ajoutant, les lettres « A » et « B ».

Ainsi, à l'aide du premier outil de Leclerc (2012) qui propose des grilles « Où en sommes-nous ? » (annexe C) pouvant être reliées à chacun des sept indicateurs, j'ai identifié entre février et juin 2016, les manifestations dont j'ai été témoin. S'il y avait concordance au moins une fois entre l'observation et la manifestation, sa présence était alors indiquée sur la grille correspondante.

Pour réaliser l'analyse des données, un deuxième outil a été nécessaire, soit un tableau synthèse. J'avais alors constaté que 41 des 113 manifestations présentes dans les grilles de Leclerc (2012) avaient été observées. Le tableau 4 fait état du relevé de ces observations.

Tableau 4. Relevé des observations

Grilles : « Où en sommes-nous ? »	Manifestations observées
1. La vision de l'école au service de l'apprentissage	8 sur 11
2. Les conditions physiques et humaines	7 sur 20
3. La culture collaborative de l'école	4 sur 17
4. Un leadership au service de l'apprentissage	4 sur 11
5. La diffusion de l'expertise au service de l'apprentissage	3 sur 12
6. Les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives	5 sur 17
7A. Les données au service de l'apprentissage	5 sur 15
7B. La prise de décision à partir de données probantes	5 sur 10

Pour chacune des sept grilles « Où en sommes-nous ? » (annexe C) de Leclerc (2012), je décris un premier constat pour chaque indicateur accompagné de quelques observations relevées et présentées sous forme de tableaux.

La première grille, soit la vision de l'école au service de l'apprentissage, est celle où a été cumulé le plus grand nombre d'observations. En effet, 8 des 11 manifestations composant cette grille ont été observées et notées. Ce premier résultat semblait bien représenter les nombreux échanges en lien avec la place de la pédagogie au sein de l'équipe-école et le changement majeur en cours. En effet, une entente municipale scolaire était en préparation pour solutionner la problématique du dépassement de la capacité d'accueil de l'école par l'utilisation, pour l'année suivante, d'un bâtiment municipal permettant de ne pas déplacer d'élèves vers d'autres écoles. Les enseignantes et les enseignants, centrés sur les besoins et les apprentissages des élèves en lien avec la vision de l'école au cœur de la communauté devaient, pour améliorer la vision au service de l'apprentissage, cibler des priorités. Vous retrouvez au tableau 5 quelques observations en lien avec cette grille.

Tableau 5. Quelques observations : La vision

La vision de l'école au service de l'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> • Échanges authentiques lors d'une rencontre spéciale avec les membres de l'équipe-école sur les projets annuels vécus avec les élèves malgré les négociations syndicales. • Vision partagée par l'équipe-école de la relocalisation de quelques groupes d'élèves vers le Pavillon NDDP en dépit de plusieurs obstacles à surmonter et de nombreuses priorités à cibler. • Création d'une classe multi pour la prochaine organisation scolaire. Bien que cela occasionne plusieurs défis, une enseignante opte pour ce groupe puisque sa collègue possède moins d'expérience en classe jumelée. • Présentation par la direction, lors d'une rencontre collective, du projet d'implantation du Pavillon NDDP en lien avec la vision et les valeurs de l'école.

Pour ce qui est de la deuxième grille, soit les conditions physiques et humaines, plusieurs échanges relevés ont d'ailleurs concerné ce déplacement d'une partie de la clientèle vers le Pavillon NDDP. Le personnel étant soucieux de ces conditions physiques et humaines, la progression de l'école vers une CAP semblait favorable. En ce qui concerne l'horaire, les enseignantes et les enseignants exprimaient que celui-ci ne favorisait pas des temps de qualité pour se rencontrer. Malgré cela, les structures étaient efficaces pour favoriser des discussions productives et le groupe était capable de s'autogérer. Voici dans le tableau 6 quelques observations en lien avec cette deuxième grille.

Tableau 6. Quelques observations : Les conditions physiques et humaines

Les conditions physiques et humaines
<ul style="list-style-type: none"> • Le calendrier des 10 rencontres mensuelles est remis lors de la première journée et se tiennent à 16 heures. Bien que ces rencontres peuvent durer jusqu'à 120 minutes selon la convention collective, 75 à 90 minutes semblent suffisantes. Pour ne pas allonger le temps des discussions, des enseignantes ou enseignants ne prennent pas la parole, privant ainsi l'équipe-école de points de vue intéressants qui peuvent être émis après les rencontres. Des décisions doivent parfois être prises trop vite, les échéanciers étant parfois trop courts. • Depuis mon arrivée en poste à titre de direction, une attention particulière est portée à l'aménagement et à la disposition du local lors des rencontres de l'équipe-école. • Les enseignantes et enseignants sont consultés lors de la préparation de l'ordre du jour des rencontres mensuelles. • Lors d'une rencontre collective, une spécialiste en éducation physique propose l'aménagement d'un local dédié à la psychomotricité. Il y a confrontation des opinions contribuant aux apprentissages individuels et collectifs. Bien que ce local soit d'abord prévu pour les élèves du préscolaire et du premier cycle, des retombées positives et l'utilisation possible pour tous les élèves de l'école ont été soulevées. • L'aménagement du Pavillon NDDP demande de nouvelles ressources matérielles pour répondre aux besoins des élèves. Les enseignantes concernées fournissent leurs demandes avec un réel engagement.

Pour ce qui est de la troisième grille, la culture collaborative au sein de l'équipe se manifestait par un dialogue honnête, par une ouverture d'esprit, par une saine communication et par un esprit critique constructif. Les membres de l'équipe-école, malgré des opinions différentes au départ, parvenaient à un consensus. L'équipe possédait aussi une bonne capacité à travailler conjointement à l'apprentissage des élèves, car les préoccupations étaient partagées. Par ailleurs,

certaines pratiques d'enseignement et d'évaluation étaient à harmoniser. Dans le tableau 7, vous retrouvez des observations relevées pour quelques-unes des manifestations de cette grille.

Tableau 7. Quelques observations : La culture collaborative

La culture collaborative de l'école
<ul style="list-style-type: none"> • Une enseignante se questionne sur les comportements particuliers d'un élève. Une étude de cas est planifiée avec l'enseignante, la technicienne en éducation spécialisée, la psychoéducatrice, la psychologue, l'orthophoniste et la direction. Des informations sont échangées et l'enseignante démontre une grande ouverture en nommant les bons et moins bons coups de son enseignement sans craindre d'être jugée permettant d'entrevoir des pistes de solution intéressantes pour l'élève. • Deux groupes d'élèves ont vécu un projet commun auquel écriture, mathématiques et conception de robots sont rattachées. Parents et grands-parents sont invités à visiter l'exposition résultant de ce projet où les enseignantes démontrent une grande fierté. • Suite à des conversations avec des enseignantes et enseignants, le code de correction de couleur, en place depuis quelques années et harmonisant pour les élèves les pratiques de la correction des phrases et des textes, semble être appliqué différemment d'un niveau ou cycle à l'autre.

Pour ce qui est de la quatrième grille, soit un leadership au service de l'apprentissage, il semblait assez partagé, en ce sens que je laissais de l'autonomie aux enseignants en matière de prise de décisions. Les enseignantes et les enseignants se considéraient comme des experts et s'influençaient mutuellement. Le tableau 8 présente quelques observations en lien avec ce quatrième indicateur.

Tableau 8. Quelques observations : Le leadership

Le leadership au service de l'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> • Une enseignante apprécie que quelques-uns de ses élèves bénéficient d'un service d'aide en lecture à l'extérieur de l'horaire d'enseignement. Elle est reconnaissante comprenant la complexité d'une telle organisation. • À trois reprises pendant l'année, une rencontre clinique est tenue avec les professionnels : psychologue, psychoéducatrice et orthophoniste. Des références d'élèves, présentant une problématique documentée par les titulaires, sont alors priorisées. Comme direction, plusieurs documents doivent être disponibles : les résultats des élèves, les dossiers d'aide, les références, etc. • L'orthopédagogue produit, à la fin de chaque étape, une liste des élèves bénéficiant du service orthopédagogique. Ensemble, nous assurons le suivi des plans d'intervention, des adaptations en place ou à recommander, des formulaires à compléter pour les épreuves ministérielles, etc. Les titulaires sont consultés pour adapter les services offerts aux élèves suite à chaque émission de bulletins et une révision des sous-groupes en orthopédagogie est effectuée. • Comme direction, je suis témoin de plusieurs échanges pédagogiques où les enseignantes et enseignants discutent de stratégies, pratiques, matériel, etc. Les commentaires entendus permettent de constater de la reconnaissance et du respect entre les personnes qui s'influencent lors de ces discussions informelles.

La cinquième grille, soit la diffusion de l'expertise au service de l'apprentissage, semblait indiquer que le plan de formation proposé au personnel enseignant par la commission scolaire ne le plaçait pas au cœur de son processus de développement professionnel puisqu'il n'était pas ciblé en fonction des besoins des élèves. Ce plan de développement professionnel ne favorisait pas, non plus, la diffusion de l'expertise entre les enseignantes et enseignants de l'école puisqu'aucun dispositif formel n'avait été instauré. Le tableau 9 présente quelques observations réalisées en lien avec la diffusion de l'expertise au service de l'apprentissage.

Tableau 9. Quelques observations : La diffusion de l'expertise

La diffusion de l'expertise au service de l'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> • Un atelier obligatoire offert à la commission scolaire questionne une enseignante puisque l'utilisation d'un matériel y est reliée. Elle souhaiterait que leur avis pédagogique soit demandé avant que de telles démarches se concrétisent. • Une enseignante lit un texte produit par un élève dont elle est très fière. Une autre enseignante témoin de cette scène s'exclame : « <i>On vient toujours voir la directrice pour lui parler de problème et toi, tu prends le temps de venir partager du positif ! C'est génial et ça me fait réfléchir.</i> » • Les services éducatifs demandent de réaliser un sondage auprès des enseignantes et enseignants pour connaître leurs besoins de formation de développement professionnel pour la prochaine année scolaire. Compte tenu des négociations syndicales, l'équipe-école n'avait pas poursuivi le chantier mathématique entrepris l'année précédente. L'équipe demande donc la poursuite du projet mathématique qui répond aux besoins des élèves plutôt que de compléter un sondage.

Pour la sixième grille, soit les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives, comme nous tenions plutôt des rencontres collectives conventionnées où les ordres du jour traitaient peu de pédagogie, les discussions portant sur l'apprentissage des élèves et l'harmonisation des pratiques étaient peu orchestrées. Les observations relevées dans le tableau 10 sont donc en lien avec ces rencontres.

Tableau 10. Quelques observations : Les thèmes abordés

Les thèmes abordés
<ul style="list-style-type: none"> • Plusieurs thèmes abordés lors d'une rencontre sont de la transmission d'informations traitant peu de pédagogie. • Il est rarement question des apprentissages des élèves lors des rencontres puisque tout le personnel enseignant est présent (préscolaire à la 6^e année ainsi que les spécialistes). • L'harmonisation se fait au niveau des projets et des règles de fonctionnement de l'école lors des discussions.

En ce qui a trait aux dernières grilles concernant les données au service de l'apprentissage et la prise de décision à partir de ces données probantes, malgré une faible utilisation des données résultant du portrait annuel de l'école, les observations réalisées ont montré que les enseignantes et les enseignants ciblaient les interventions à privilégier pour favoriser l'enseignement différencié. De plus, un questionnaire était présent quant à l'impact de leur enseignement sur les apprentissages des élèves. Dans le tableau 11, vous retrouvez quelques observations réalisées en lien avec les données au service de l'apprentissage et la prise de décision à partir de données probantes.

Tableau 11. Quelques observations : Les données et la prise de décision

Les données au service de l'apprentissage et la prise de décision à partir de données probantes
<ul style="list-style-type: none"> • Une enseignante fait part de ses inquiétudes par rapport à la réussite de deux élèves. Un suivi particulier est mis en place pour suivre leur progression. • Avec la rencontre de chaque titulaire après l'émission du bulletin de fin d'étape, nous établissons le portrait de classe et le profil des élèves pour assurer le suivi et ajuster les différents services. • Une enseignante fournit des informations à une orthophoniste offrant un service régional. Les renseignements permettent de bien comprendre le cheminement de l'élève et dressent un portrait des apprentissages contribuant à appuyer l'orthophoniste dans ses interventions. • Deux élèves ont un bulletin modifié ce qui a un impact pour le classement au secondaire. L'enseignante recueille suffisamment de données nous permettant de bien différencier ces deux situations et de les réviser avec le soutien des services éducatifs. • Différents outils électroniques pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages (dictionnaire, lecteur, aide à l'écrit, etc.) se font de plus en plus nombreux. Le choix de l'un de ces outils technologiques, après avoir subi un important processus dans la prise de décision pour sa recommandation, commande une utilisation régulière en classe.

L'utilisation des sept grilles « Où en sommes-nous ? » (annexe C) de Leclerc (2012) a permis d'établir le diagnostic situationnel. Le tableau 12, intitulé Présentation du diagnostic (Projet I), fait état du diagnostic tel que diffusé auprès de l'équipe-école.

Tableau 12. Présentation du diagnostic (Projet I)

PRÉSENTATION DU DIAGNOSTIC	
1. La vision de l'école au service de l'apprentissage	La vision de l'école quant à l'amélioration de l'apprentissage est assez claire et partagée par les différents intervenants. Nous aurions, pour nous améliorer, des priorités à cibler. Il existe un engagement des différents intervenants quant à l'amélioration des apprentissages des élèves. Les liens directs entre les priorités et la vision sont perceptibles dans la pratique.
2. Les conditions physiques et humaines	Les enseignants manquent de temps de qualité pour échanger; les rencontres collectives par exemple débutent à 16 heures. Les structures sont efficaces pour favoriser des discussions productives et le groupe est capable de s'autogérer.
3. La culture collaborative de l'école	La culture collaborative au sein de l'équipe incite au dialogue honnête, à l'ouverture d'esprit, à une saine communication et à un esprit critique constructif. De plus, l'équipe possède une bonne capacité à travailler conjointement à l'apprentissage des élèves, car les préoccupations sont partagées. Par ailleurs, certaines pratiques d'enseignement et d'évaluation seraient à harmoniser.
4. Le leadership au service de l'apprentissage	Le leadership est assez partagé, en ce sens que la direction laisse de l'autonomie aux enseignants en matière de prise de décisions. Les enseignants se considèrent comme des experts et s'influencent mutuellement.
5. La diffusion de l'expertise au service de l'apprentissage	La formation offerte n'est pas ciblée en fonction des besoins des élèves. Le plan des formations proposées au personnel enseignant ne le place pas au cœur de son processus de développement professionnel, donc ne favorise pas la diffusion de l'expertise.
6. Les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives ⁶	Les thèmes abordés lors des rencontres collectives traitent peu de pédagogie. On ne peut pas affirmer que les discussions portant sur l'apprentissage des élèves sont bien orchestrées et qu'il existe une harmonisation des pratiques dans l'ensemble de l'école.
7A. Les données au service de l'apprentissage 7B. La prise de décision à partir de données probantes	L'école évolue peu dans l'utilisation des données pour améliorer l'apprentissage. Toutefois les enseignantes et les enseignants ciblent les interventions à privilégier pour favoriser l'enseignement différencié. De plus, les enseignantes et les enseignants se questionnent régulièrement sur l'impact de leurs interventions.

⁶ Comme il n'y a pas de CAP, nous tenons des rencontres collectives plutôt que collaboratives.

Bien que certaines observations, comme l'indiquent les forces mentionnées, puissent être considérées comme des manifestations du stade de l'implantation (niveau 2), l'analyse des données a permis d'établir que le diagnostic situationnel sur l'état de développement de la CAP dans l'équipe-école était au stade d'initiation (niveau 1) tout en le dépassant occasionnellement. Le tableau 13 précise pour chaque indicateur, le stade correspondant à l'évolution de l'école en CAP, la principale force de l'équipe-école ainsi qu'un défi à relever.

Tableau 13. Diagnostic situationnel : forces et défis de l'équipe-école

Indicateur	Stade	Principale force	Principal défi à relever
Vision	Implantation (niveau 2)	- La vision de l'école semble claire et partagée.	- Cibler des priorités pour les apprentissages des élèves.
Conditions physiques et humaines	Initiation (niveau 1)	- Les discussions pédagogiques se font surtout lors d'échanges informels.	- Offrir des temps de rencontres pédagogiques formelles pendant l'horaire des élèves.
Culture collaborative	Implantation (niveau 2)	- Les discussions mènent à des consensus.	- Établir des temps de collaboration pour les apprentissages.
Leadership	Implantation (niveau 2)	- La direction et le personnel enseignant échangent mais c'est la direction qui prend la décision finale.	- Pour que le leadership soit partagé, trouver du temps pour discuter tous ensemble.
Diffusion de l'expertise	Initiation (niveau 1)	- L'expertise semble être diffusée entre certaines enseignantes ou certains enseignants mais cela de façon informelle.	- Planifier des rencontres pour permettre la diffusion de l'expertise.
Thèmes abordés	Initiation (niveau 1)	- Les thèmes abordés sont multiples et il n'y a pas de fil conducteur d'une rencontre à l'autre.	- Définir les thèmes en fonction des préoccupations liées aux apprentissages des élèves.
Données et prise de décision	Implantation (niveau 1)	- Il y a peu de données permettant de voir les preuves de la progression des élèves. Certaines décisions sont prises en fonction de l'opinion de la majorité.	- Prendre les décisions sur des données précises permettant de cibler l'efficacité des interventions.

Malgré le constat que nous avons franchi les premiers pas vers une CAP et que des indices de son émergence étaient présents, les rencontres collectives ne paraissaient pas propices à son développement. De toute évidence, pour que l'équipe-école progresse avec les indicateurs vers les stades d'implantation (niveau 2) et d'intégration (niveau 3), des rencontres formelles sous le dispositif de la CAP doivent être tenues avec une ou des équipes collaboratives.

C'est avec ce bilan que s'est conclu la diffusion du diagnostic réalisée lors de la dernière journée de l'année scolaire en juin 2016 où toutes les enseignantes et tous les enseignants présents ont démontré un intérêt pour une CAP.

2.2 **Projet II : *CAPANIME***

Pour la présentation du deuxième projet, soit *CAPANIME*, la problématique spécifique du projet est exposée dans un premier temps pour permettre de bien comprendre son contexte situationnel, suivi, dans un deuxième temps, de la présentation de sa mise en œuvre et de ses résultats.

2.2.1 *Problématique spécifique du Projet II*

Ce deuxième projet visait à implanter une CAP avec des participantes et des participants volontaires (enseignantes et enseignants, conseillère pédagogique et direction) en portant une attention particulière à son animation.⁷

⁷ Toutefois, avant de réaliser l'animation d'une CAP, il avait d'abord fallu que j'établisse une distinction entre les rencontres collectives et les rencontres collaboratives. Il y avait un glissement de sens, lors du Projet I, entre

Comme l'animation des rencontres sous le dispositif de la CAP devait différer d'une rencontre collective où plus de 15 points pouvaient apparaître à l'ordre du jour, un défi d'animation était alors soulevé. Plusieurs étapes étaient à repenser, tant avant, pendant qu'après les rencontres collaboratives qui, pour être productives, devaient comporter un cadre d'animation permettant de centrer les échanges sur l'amélioration de la réussite des élèves.

Mais comment animer de telles rencontres sans tomber dans de simples discussions pédagogiques permettant un temps d'échanges agréable entre le personnel enseignant et les personnes-ressources ? Comment faire pour assurer une qualité d'animation permettant aux équipes collaboratives d'avancer et de contribuer à l'évolution de l'ensemble de l'équipe-école ? En raison du fait que le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) (2001) est très dense et que le temps pour couvrir l'entièreté des contenus est insuffisant, les enseignantes et les enseignants doivent faire des choix en se basant sur leur jugement professionnel, et ce, trop fréquemment dans une culture d'isolement. Les rencontres collaboratives accordaient bien un temps d'échanges, mais l'animation devrait permettre de diriger les conversations vers les apprentissages essentiels, c'est-à-dire ce que tous les élèves devraient apprendre ou seraient

« rencontre collective » et « rencontre collaborative ». Les rencontres collectives, centrées sur des objets organisationnels et administratifs, ne m'apparaissent plus comme un lieu pour développer une CAP. Il était donc important que les rencontres collectives (conventionnées et obligatoires) et les rencontres collaboratives (basées sur le volontariat) sous le dispositif de la CAP se tiennent à des moments distincts.

capables de faire selon leur niveau. Pour atteindre cet objectif d'implanter une CAP en réunissant une équipe collaborative, la qualité de l'animation devenait donc un enjeu capital.

C'est en m'inspirant des travaux d'Eaker et al. (2004), de Leclerc (2012) et des travaux de Massé (2019) que j'ai conçu « La roue de l'animation de la CAP » structurée autour de cinq questions essentielles élaborées par ces auteurs (annexe D).

En effet, dans les travaux d'Eaker et al. (2004), les premières questions ont d'abord été trouvées soit « Que voulons-nous que les élèves apprennent ? » (p. 16) et « Comment saurons-nous ce que les élèves ont appris ? » (p. 16). Puis, dans les travaux de Leclerc (2012), des questions comparables ont été repérées telles que « Que voulons-nous que les élèves apprennent (les résultats) ? » (p. 161), « Comment saurons-nous si chaque élève a acquis les connaissances et développé les compétences visées (les indicateurs) ? » (p. 161) et « Quelles mesures prendrons-nous lorsque certains élèves éprouveront des difficultés (monitorage et plan d'action) ? » (p. 161). De plus, lors d'une formation du Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec (CTREQ), cinq questions ont été présentées et sont maintenant disponibles dans le document de Massé (2019). Les questions de la roue tirent donc leur origine de ces travaux.

Puisque le questionnement est itératif, l'idée de concevoir une roue avec ces cinq questions semblait offrir une première structure d'animation à laquelle des pistes de réflexion ont été ajoutées pour permettre d'enrichir les discussions. Ces pistes de réflexion ainsi que la représentation graphique qui ont mené à la conception de « La roue de l'animation de la CAP » (annexe D) sont une idée originale de la doctorante. Comme il existait peu de documentation sur l'animation d'une

CAP, cette roue semblait donc constituer un outil pertinent permettant d'encadrer ce processus. Le tableau 14 présente le contenu de la roue d'animation de la CAP.

Tableau 14. Contenu de « La roue de l'animation de la CAP »

Questions ⁸	Pistes de réflexion
1. Que voulons-nous que les élèves apprennent ?	<ul style="list-style-type: none"> • Que voulons-nous améliorer dans les résultats de nos élèves ? Pourquoi considère-t-on cet apprentissage comme indispensable à ce stade-ci ?
2. Comment saurons-nous si les élèves ont appris ?	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont nos pratiques pédagogiques par rapport à cet apprentissage ? Quelles pratiques ou actions mettrons-nous en place, en classe, pour que l'intégration de cet apprentissage se produise pour tous ?
3. Qu'allons-nous faire avec les élèves qui ont appris ?	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les pratiques inspirantes ?
4. Qu'allons-nous faire avec les élèves qui n'ont pas appris ?	<ul style="list-style-type: none"> • Qui peut nous soutenir ? Quelle structure pourrait-on mettre en place pour favoriser l'apprentissage ?
5. Quelles stratégies ont eu le plus d'impact sur le progrès et la réussite des élèves ?	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que la recherche nous dit à propos de cet apprentissage ou de cette pratique ?

À partir des lectures effectuées, ces questions et ces pistes de réflexion semblaient en cohérence avec les principes de la CAP. Cependant, j'ignorais tout de la valeur de « La roue de l'animation de la CAP » puisqu'elle n'avait pas été mise à l'essai. Deux objectifs spécifiques avaient donc été formulés pour ce projet d'intervention, soit mettre à l'essai « La roue de l'animation de la CAP » (annexe D) ainsi que décrire et analyser les étapes à suivre avant, pendant

⁸ Les questions 1 à 5 tirent leur origine des travaux de Eaker et al. (2004), de Leclerc (2012) et de Massé (2019).

et après les rencontres CAP à l'aide d'un procédurier. Lors de chaque rencontre, les échanges devaient porter sur ces questions de la roue; le cycle complet des cinq questions devant être mené à terme. En ce qui concerne le procédurier, soit les étapes à suivre afin de favoriser l'efficacité des rencontres, elles sont tirées de « Avant les réunions », « Pendant les réunions » et « Après les réunions » (Roberts, Capra, Arpin et Pruitt, 2010, p. 108) et ont été reproduites sous la forme d'une grille constituée d'éléments à cocher (annexe E).

C'est ainsi qu'une équipe collaborative nommée l'équipe-CAP, dont les membres travaillent ensemble de façon systématique sur un objet d'apprentissage pour la réussite des élèves, a été formée composée de trois titulaires, une orthopédagogue, une conseillère pédagogique et moi-même. Tout en assumant ma fonction à la direction de l'école et en occupant simultanément mon rôle de doctorante, j'ai agi comme animatrice des rencontres. Celles-ci ont été planifiées et documentées; j'en ai assuré la préparation ainsi que les suites à donner.

2.2.2 Mise en œuvre et résultats du Projet II

Pour la mise en œuvre de mon deuxième projet, une opportunité administrative et pédagogique m'a été présentée à la fin juin 2017. En effet, le directeur général de la commission scolaire, connaissant l'intérêt que je portais au dispositif de la CAP, m'a proposé une formation de six jours, offerte par le CTREQ, pour la prochaine année scolaire soit 2017-2018, accompagnée de quatre personnes de mon choix, à Longueuil aux frais de la Commission scolaire. Étant donné le délai très court, j'ai rapidement sollicité quatre personnes sans en parler à toute l'équipe-école. Mon choix s'est arrêté sur les trois enseignantes avec lesquelles j'ai eu des rencontres régulières tout au long de l'année pour assurer un fonctionnement optimal du Pavillon NDDP et avec qui j'ai

eu plusieurs échanges. De plus, ces enseignantes avaient un sentiment d'appartenance développé et les mots « communauté » et « apprentissage » étaient, pour elles, porteurs de sens. La quatrième personne que j'ai choisie pour bénéficier de cette formation était une conseillère pédagogique.

Au début de l'année 2017-2018, lors d'une rencontre collective, c'est-à-dire lors d'une des dix rencontres mensuelles conventionnées, j'ai annoncé à l'équipe-école que trois enseignantes, une conseillère pédagogique et moi allions avoir la chance de participer à six jours de formation sur les CAP. La réaction fut positive pour l'ensemble du personnel sauf pour une enseignante qui n'acceptait pas le fait qu'on ne lui ait pas offert cette opportunité de développement professionnel. Les trois enseignantes choisies vivaient un malaise vis-à-vis la posture de cette enseignante qui ressentait un sentiment d'injustice. Aussi, malgré les explications fournies, des rumeurs concernant les dépenses reliées à ces formations circulaient. Certaines personnes avançaient l'idée que le budget de l'école allait fondre avec tous ces coûts reliés à ce perfectionnement.

Au retour des deux premiers jours de formation offerts par le CTREQ à l'automne 2017, où nous avons vécu un exercice sur la mission, la vision et les valeurs d'une école fictive, j'ai proposé à tout le personnel de l'école, malgré les rumeurs qui persistaient, la tenue d'un exercice semblable pour établir notre vision ainsi que l'établissement de nos valeurs. Comme le précisent Eaker et al. (2004), il est d'abord nécessaire, pour implanter des CAP, d'établir les bases en identifiant sa mission, sa vision, ses valeurs et ses objectifs communs puis de former des équipes efficaces qui travaillent en collaboration pour développer une culture axée sur les résultats.

Une certaine méfiance s'était alors installée au sein de l'équipe-école devant les conséquences possibles de cet exercice en lien avec les CAP. En effet, certaines enseignantes et

certaines enseignantes en déduisaient que la participation à cette activité se transformerait en une obligation d'intégrer éventuellement une équipe-CAP. À la suite de quelques clarifications en lien avec cette invitation, le personnel disponible et volontaire s'était engagé dans cette demi-journée proposée sur le thème de l'année « Ajoute ta couleur », qui allait orienter les actions futures de l'école. Le résultat produit, au début de janvier, s'est avéré particulièrement éloquent et avait ensuite été partagé avec l'ensemble du personnel de l'école pour que tous puissent connaître, officiellement, la vision et les valeurs de l'école (annexe F).

Puis, à la fin de ce même mois, les rencontres en équipe-CAP ont officiellement débuté. Les membres volontaires ont signé un formulaire d'invitation et de consentement (annexe G) pour ce deuxième projet. Toutes les rencontres ont été enregistrées sauf celle de janvier⁹ faisant quand même partie de la collecte de données pour laquelle j'ai eu recours à quatre outils planifiés : un journal de projet, l'enregistrement des échanges entre les participantes lors des rencontres collaboratives, un journal de la praticienne-chercheuse et un procédurier (annexe E). Par ailleurs, un outil de collecte de données a été ajouté lors de la dernière rencontre sous la forme d'un document bilan visant à recueillir les remarques des membres (annexe H). En effet, je tenais à garder des traces écrites individuelles des commentaires des enseignantes et de l'orthopédagogue ayant participé à ce projet d'animation de la CAP.

9 La première rencontre, tenue en janvier, n'a pas été enregistrée, car la réponse à ma demande d'attestation de conformité éthique déposée à la Faculté d'éducation ne m'était pas encore parvenue.

Pour ce qui est de l'analyse des données, le traitement de la transcription des enregistrements a été réalisé au moyen de l'analyse de contenu selon L'Écuyer (1987, 1990). De plus, le traitement des données du journal de la praticienne-chercheure s'est fait au fur et à mesure pour assurer une qualité de l'animation au fil des rencontres à des fins de régulation. Ce projet s'inscrivait dans les activités régulières de l'école et les enseignantes étaient libérées pour participer aux rencontres CAP. Évidemment, comme dans tout projet, différentes actions de régulation ont été effectuées, par exemple le déplacement d'une rencontre, la remise d'un résumé à l'orthopédagogue qui n'assistait pas aux formations du CTREQ, la présentation de capsules pédagogiques sur les CAP lors des rencontres collectives, etc. Les membres recevaient un compte rendu après chaque rencontre tandis que, comme praticienne-chercheure, j'ai procédé à la transcription des rencontres en produisant des verbatim que j'ai analysés. Après avoir dégagé les concepts clés qui en ressortaient, j'ai regroupé les réponses aux questions de la roue en trois catégories, soit l'apprentissage ciblé, les données d'observation et les stratégies et pratiques inspirantes. Un aperçu de chacune de ces catégories est donné ci-après.

La première catégorie était l'apprentissage ciblé dans laquelle les extraits sélectionnés se rapportaient à notre cible de travail comme telle, soit l'écriture, plus précisément la structure des phrases. La deuxième catégorie a été identifiée comme celle des données d'observation, soit les preuves de l'apprentissage que les élèves fournissaient et qui étaient recueillies par les enseignants et l'orthopédagogue à l'aide de différents moyens (grille d'évaluation, liste à cocher, travaux des élèves, etc.). La troisième catégorie regroupait les stratégies et pratiques inspirantes qui font état des moyens pédagogiques ayant eu un effet positif pour l'atteinte de notre cible. Un condensé de chacune des rencontres se trouve à l'annexe I et présente leur durée, les membres présents de même

que la ou les questions à l'ordre du jour. Les données apparaissent selon les trois catégories, soit l'apprentissage ciblé, les données d'observation et les stratégies et pratiques inspirantes. Étant donné que les enseignantes étaient peu nombreuses, les conversations ont été mises en italique et aucun code n'a été indiqué lors de la citation d'extraits afin d'assurer l'anonymat.

La diffusion des résultats du projet a donc été réalisée auprès des participantes en novembre 2018, soit cinq mois après la fin du projet, au Pavillon NDDP. Trois enseignantes étaient présentes et les résultats ont été projetés sur un tableau numérique. J'ai d'abord procédé à une mise en contexte en rappelant chacune des six rencontres, puis les savoirs professionnels issus du projet ont été présentés. J'ai ensuite validé les retombées pour les participantes.

D'autres précisions concernant les résultats seront apportées dans le deuxième chapitre lors de la présentation des savoirs professionnels.

3. REGARD CRITIQUE SUR LES DEUX PROJETS

Je présente ci-après un regard critique sur les deux projets. Dans un premier temps, il sera question des leviers de ces projets. Dans un deuxième temps, je présente l'influence que j'ai exercée au sein de ceux-ci et, dans un troisième temps, les limites sont dégagées.

3.1 **Regard critique sur les leviers des projets**

Dans les lignes qui suivent, je présente quatre leviers ayant contribué à la réalisation de ces projets.

Tout d'abord, un premier levier a permis de créer un environnement favorable au déploiement des projets puisque, si des volontaires ont accepté de participer, c'est possiblement en raison du fait que, depuis le premier jour où j'ai rencontré cette équipe-école, je me suis engagée activement comme leader. La confiance a été tissée au fil des actions et s'est peu à peu développée et installée, ce qui, au fil du temps, a permis la mise en place d'un terreau, encore plus fertile, pour l'animation d'une CAP. De plus, malgré les négociations syndicales de 2015-2016, toutes les enseignantes et tous les enseignants ont fourni leur consentement à participer au premier projet.

Évidemment, comme suite à la signature d'un engagement de leur part, un effet collatéral a été noté produisant un deuxième levier considérable, soit le fait que les enseignantes et les enseignants avaient ressenti de la reconnaissance professionnelle en participant au projet. De plus, plusieurs participantes et participants étaient étonnés d'apprendre que, malgré ma tâche à la direction de l'établissement, je poursuivais des études doctorales par choix personnel, ce qui a touché également leur reconnaissance à mon égard.

Un troisième levier au projet a été l'enregistrement des échanges lors du deuxième projet qui s'est avéré fort utile, puisque le fait d'enregistrer permettait d'être entièrement disponible pour l'animation et le maintien de conditions favorables à la CAP sans avoir à me préoccuper de prendre des notes sur le contenu de la rencontre.

Un quatrième levier était constitué du bilan que les enseignantes et l'orthopédagogue ont complété lors de la dernière rencontre de la CAP en juin, outil de collecte de données qui a été ajouté. Celui-ci s'est avéré utile pour recueillir, de manière individuelle, les commentaires des trois

enseignantes et de l'orthopédagogue relativement aux différents éléments de l'animation de la CAP (annexe H).

3.2 Regard critique sur mon influence au sein des projets

J'ai assurément exercé de l'influence au sein de ce projet. Considérant qu'influencer, c'est exercer son leadership, je traite d'abord de leadership, de leadership pédagogique et de leadership éducatif.

En premier lieu, le leadership se présente comme étant la capacité d'un individu de conduire ou de mener (traduction de *lead*) d'autres personnes, ou encore des organisations, dans le but d'atteindre certains objectifs. Je définis le leadership comme étant cette capacité d'influence collective de la part d'un individu au sein d'un système.

Pour ce qui est du leadership pédagogique, notons que celui « de la direction d'école est un élément crucial dans la gestion du développement professionnel du personnel enseignant » (Conseil supérieur de l'éducation, 2014, p. 121). Les actions de leadership effectuées par la direction ont un caractère pédagogique lorsque celles-ci assurent les conditions d'enseignement et d'apprentissage. Je définis le leadership pédagogique comme étant cette capacité d'influence collective de la part d'un individu au sein d'un système scolaire au regard des actions reliées directement à l'enseignement et à l'apprentissage. Lors de la CAP, j'exerçais un leadership pédagogique en traitant des objets d'apprentissage, par exemple, en m'assurant que l'apprentissage ciblé figurait bien dans le curriculum scolaire, en proposant un outil pédagogique pouvant

contribuer à une harmonisation des pratiques comme le dépôt d'un tableau sur l'enseignement explicite ou encore en faisant référence à une grille de correction ministérielle en écriture.

Concernant le leadership éducatif, il vise à soutenir les pratiques pédagogiques. Ma définition du leadership éducatif est donc, en tant que directrice d'école, cette capacité d'influencer un membre de la communauté éducative, au-delà de la salle de classe, visant l'amélioration du processus de l'enseignement et de l'apprentissage. « La direction influe sur les motivations, les capacités et les conditions de travail du personnel enseignant qui, lui-même, définit les pratiques pédagogiques et l'apprentissage des élèves » (Pont, Nusche et Moorman, 2008, p. 20). Dans mes gestes et actions, j'exerçais ce leadership éducatif, par exemple, en présentant des informations sur le dispositif des CAP lors des rencontres collectives, en discutant avec des membres de l'équipe-école des retombées possibles d'une CAP, en démontrant à mes collègues les avantages de former une équipe-CAP, etc.

La CAP devient alors un espace propice à l'exercice de leadership tant pédagogique qu'éducatif. En effet, « il s'agit d'encourager le travail en équipe parmi les enseignants et de créer un environnement au sein duquel l'apprentissage de l'élève est l'objectif central » (Pont et al., 2008, p. 55). Comme leader, mon rôle doit soutenir l'amélioration continue de mon organisation en exerçant mon leadership pédagogique et éducatif, et ce, en assurant une gestion de qualité. D'ailleurs, comme indiqué dans la Loi sur l'instruction publique du Québec à l'article 96,12, « Sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur de l'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école » (Gouvernement du Québec, 2019, s. p.).

L'approche de la gestion de la qualité totale (GQT), préconisée par Deming qui en a réalisé la transposition graphique par la roue qui porte son nom (Marzano, Waters, McNulty, Lapointe et Bissonnette, 2016, p. 20), s'avère intéressante pour relever ce défi . « Bien que le concept de GQT ait été créé pour le monde des affaires, il a eu une grande influence sur les pratiques de leadership en éducation » (Marzano et al., 2016, p. 20). La roue de Deming, dont la création remonte aux années 1950, « est une démarche d'amélioration de la qualité. Elle comprend quatre étapes : *Plan*, *Do*, *Check*, *Act* et est également connu sous l'acronyme PDCA » (Autissier, Giraud et Johnson, 2015, p. 104).

D'ailleurs, on retrouve dans ces écrits différents mots associés à chacune de ces étapes procurant à l'organisation, par une démarche rigoureuse menée par le leader, un mouvement d'amélioration continue. Par exemple, à la première étape (*Plan*), il s'agit de préparer, de planifier, le changement ou la mise en œuvre du projet que l'on compte réaliser. À la deuxième étape (*Do*), il faut développer, réaliser ou le mettre en œuvre. À la troisième étape (*Check*), on procède au contrôle ou à la vérification. Enfin, à la dernière étape (*Act*), on pose des actions pour agir, ajuster ou réagir. Par la suite, pour soutenir ce changement ou ce projet, et dans le but de toujours améliorer les résultats produits, ce modèle d'amélioration poursuit le processus circulaire de la roue de Deming (figure 1).

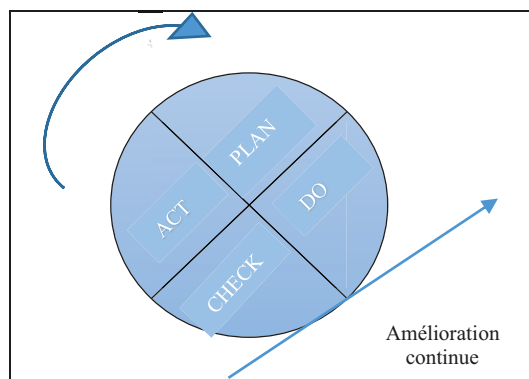


Figure 1. La roue de Deming

Tirée de Marzano et al., 2016 p. 104.

Ayant défini le leadership comme étant la capacité d'influence collective de la part d'un individu au sein d'un système, je crois qu'en planifiant mes projets, en les développant, en les vérifiant et en les ajustant, j'ai contribué, par mon influence comme leader, à l'amélioration des services éducatifs de l'école.

La CAP a été, dans ces conditions, un formidable dispositif pour exercer mon leadership éducatif et pédagogique, et ce, sous un modèle relevant de la GQT. J'ai nécessairement influencé ces projets d'intervention, où j'ai agi comme praticienne-chercheuse et directrice d'école, par le fait que j'étais également en position d'autorité formelle sur la majorité des membres de l'équipe-CAP, mais en ayant toujours comme ligne directrice l'amélioration de la réussite des élèves.

3.3 Regard critique sur les limites des projets

Tout projet d'intervention comporte des limites qui lui sont inhérentes. Ma réflexion m'a amenée à identifier les sept éléments suivants qui auraient pu, s'ils avaient été différents, modifier

l'orientation du projet d'intervention. J'ai réalisé des choix en tenant compte du contexte dans lequel j'implantais la CAP, mais ces choix auraient pu être autres dans un contexte différent.

Une première limite soulevée concerne la façon de consigner les observations. En effet, lorsqu'une manifestation avait été observée, lors du premier projet, je la surlignais dans la grille correspondante. Puis, la semaine suivante, si d'autres observations étaient notées pour cette manifestation, je ne l'inscrivais pas dans mon journal de projet, considérant qu'il était inutile de noter une deuxième fois une observation concernant la même manifestation. Pourtant, cette annotation aurait pu me permettre de voir si cette manifestation s'était produite à une seule ou à plusieurs reprises pendant ma collecte de données, ce qui aurait pu donner un poids différent à cette dernière. Il s'agit donc d'une limite au premier projet puisque j'ai fait le choix de ne noter qu'une seule fois l'observation et de ne pas tenir compte de l'occurrence de celle-ci. Comme cela aurait pu me permettre de noter des caractéristiques importantes dans l'équipe, je me suis privée de leviers intéressants, pour la suite des actions d'animation d'une CAP, lors de ma collecte de données. Si j'avais à refaire une telle collecte de données, je noterais assurément la fréquence pour une même manifestation.

Une deuxième limite est que les portraits produits ou les résultats obtenus témoignent d'une réalité partielle qui est celle du praticien qui se met en action pour recueillir des données. En effet, la réalité de la direction d'une école fait en sorte que la présence dans l'école, évaluée à près de quatre jours par semaine, permet des observations soutenues. Toutefois, il s'est peut-être produit en mon absence d'autres manifestations qui auraient pu être ajoutées au portrait esquissé et dont

je n'ai pu être témoin. Je reconnais également que le diagnostic posé est partiel du fait de n'avoir utilisé qu'un seul cadre, soit celui de Leclerc (2012).

Une troisième limite vient du fait que je sois praticienne et chercheuse, en procédant à la fois à la collecte de données et à l'analyse de celles-ci. Cette particularité a pu jouer en ma faveur puisque cette situation m'a ainsi permis d'interpréter ces données en toute connaissance de cause. Toutefois, j'apportais une certaine subjectivité au projet et au diagnostic en jouant un double rôle, subjectivité qui peut biaiser mon regard, réduisant en quelque sorte le caractère objectif du diagnostic. Par ailleurs, je me suis donné un moyen d'objectiver les résultats en les présentant aux participantes et participants, et ce lors des deux projets.

Une quatrième limite concerne l'échéancier des rencontres de la CAP ayant eu lieu entre janvier et juin. Idéalement, les rencontres auraient dû être terminées au début de mai en raison de la préparation des dernières évaluations sommatives et la fébrilité des différentes activités et sorties de fin d'année. L'échéancier, s'étirant au-delà de la mi-mai, n'était pas idéal, mais je tenais à réaliser le cycle complet de la roue de l'animation.

Une cinquième limite réside dans le fait d'avoir choisi trois enseignantes au sein de l'équipe-école pour participer à la formation du CTREQ, ce qui n'a évidemment pas créé l'unanimité. Les personnes choisies se sont senties mal à l'aise face à celles qui n'avaient pas été sélectionnées, et une certaine incompréhension a pris la forme, semble-t-il, d'une résistance. Des enjeux interpersonnels étaient présents. Cependant, après mûre réflexion, malgré les tensions causées par mes décisions, et comme c'était à moi en tant que directrice d'école de former une

équipe, je suis convaincue, avec le recul, que mon choix s'est arrêté sur les personnes qui, selon moi, étaient le plus en mesure d'assurer la pérennité de la CAP.

Une sixième limite ressort de la production des comptes rendus. En effet, si j'avais agi à titre de directrice d'école et animatrice de la CAP, la rédaction aurait été réalisée à l'aide des notes consignées pendant les rencontres. Toutefois, agissant également à titre de praticienne-chercheure, j'ai opté pour la production de verbatim, exercice que j'ai réitéré pour chacune des rencontres. Ces transcriptions détaillées des enregistrements ont exigé un investissement considérable en temps tout en facilitant l'étape de l'analyse de contenu. Des extraits de cette transcription ont servi à la réalisation des comptes rendus. Si j'avais à refaire un tel projet comme praticienne-chercheure, je répéterais cette même démarche. Toutefois, dans le quotidien d'une directrice d'école, il faudrait trouver une stratégie intermédiaire et réaliste entre les verbatim et la production de comptes rendus. Un investissement considérable en termes de temps est requis pour la transcription des données procurant, par ailleurs, une richesse d'informations comparativement aux idées et notes principales consignées pendant une rencontre que l'on retrouve dans les comptes rendus.

Une septième et dernière limite a pris forme lors de l'analyse de contenu. Il m'apparaissait clair que les questions de « La roue de l'animation de la CAP » devaient être prioritaires dans mon analyse puisque c'est précisément ce que je souhaitais mettre à l'essai. J'ai d'abord cru qu'en classant les échanges de nos rencontres sous l'une des questions de la roue et en les croisant avec les sept indicateurs de Leclerc (2012), une validité plus grande ressortirait de mon analyse de contenu. Ce ne fut pas le cas puisque je n'avais que classé des informations par catégorie sans chercher à comprendre ce qui pouvait en émerger. À la suite de ce travail ardu, mais pertinent, j'ai

lu et relu les verbatim en en faisant ressortir les mots-clés, qui étaient très nombreux. J'ai tenté plusieurs regroupements afin de parvenir à les classer et à les reclasser pour finalement les regrouper, tel que présenté précédemment, en trois catégories émergentes, soit l'apprentissage ciblé, les données d'observation et les stratégies et pratiques inspirantes, éléments centraux d'une CAP. En me distanciant de cet aspect de mon projet, cette deuxième analyse de contenu m'a permis d'extraire la richesse des propos pédagogiques échangés lors de ces rencontres CAP tout en favorisant le développement de mes savoirs professionnels.

Pour terminer ce premier chapitre sur la problématique professionnelle, à la suite de la description du contexte, de la synthèse des deux projets d'intervention et du regard critique porté, le tableau 15 présente un récapitulatif de la répartition annuelle de ces deux projets d'intervention au fil du temps.

Tableau 15. Répartition annuelle des projets d'intervention

DÉROULEMENT DES PROJETS D'INTERVENTION	
An 1 : Projet I (2015-2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostic sur l'état de développement de la CAP
An 2 : (2016-2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Mise à jour du diagnostic
An 3 : Projet II (2017-2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Animer une CAP

Bien que les deux projets d'intervention se soient déroulés sur trois années scolaires, la direction d'une école qui souhaite animer une CAP pourrait procéder plus rapidement sans en compromettre sa mise en œuvre.

DEUXIÈME CHAPITRE. SAVOIRS PROFESSIONNELS ET FAMILLE DE SITUATIONS

La description des savoirs professionnels est divisée en deux sections. Dans la première, je présente d'abord des savoirs professionnels issus de mes projets tout en décrivant les conditions d'émergence dans la communauté professionnelle. La deuxième est consacrée aux quatre critères de validité et de pertinence, soit la validité épistémique, la validité sociale, la pertinence pratique ainsi que la pertinence éthique des savoirs au regard de ces projets.

L'enjeu premier du doctorat professionnel en éducation (D. Éd.) de l'Université de Sherbrooke est d'apporter une contribution significative, originale et pertinente pour la communauté de pratique. En ce sens, la finalité du D. Éd. est de :

former des professionnelles et professionnels de haut niveau en éducation, qui interviendront de façon éclairée, responsable et critique dans des contextes complexes et mouvants et qui contribueront à la production de savoirs professionnels en éducation et à leur diffusion (Guide des études au doctorat professionnel en éducation [D.Éd.], 2019, p. 6).

C'est dans nos milieux de pratiques professionnelles, contexte de production, que nous, doctorantes et doctorants, devons produire et diffuser des savoirs professionnels au moyen de projets d'intervention. Les savoirs professionnels sont définis comme étant :

Des savoirs contextualisés (pertinence sociale) et formalisés (pertinence théorique) construits à partir d'activités situées dans le temps et dans l'espace (savoirs d'expérience) dans le but de traiter une situation professionnelle problématisée. Les savoirs rendent compte d'une classe d'actions produisant des résultats significatifs pour une famille de situations problématisées. Ils ont donc un potentiel de transférabilité dans des familles de situations semblables ou connexes en termes de retombées susceptibles d'être observées. Les savoirs professionnels soutiennent alors la professionnalisation des membres d'une communauté professionnelle en éducation. (Balises de l'activité de synthèse [D.Éd.], 2019, p. 9)

1. PRÉSENTATION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

La présentation des savoirs professionnels s'effectue en deux temps; en premier lieu, les savoirs professionnels du Projet I suivis de ceux du Projet II.

1.1 **Projet I : Diagnostic sur l'état de développement de la CAP**

Pour représenter les savoirs professionnels issus de mon premier projet, la figure 2 présente « Les savoirs professionnels – Projet 1 : Diagnostic sur l'état de développement de la CAP ». Trois ensembles constituant les savoirs professionnels, soit la famille de situations, la classe d'actions posées et finalement les résultats significatifs y apparaissent.

Premièrement, la famille de situations regroupe une caractéristique essentielle pour poser un diagnostic sur l'état de développement de la CAP. Deuxièmement, la classe d'actions comprend

des actions-clés à poser pour atteindre cet objectif et troisièmement, un résultat lié à ces actions est atteint.

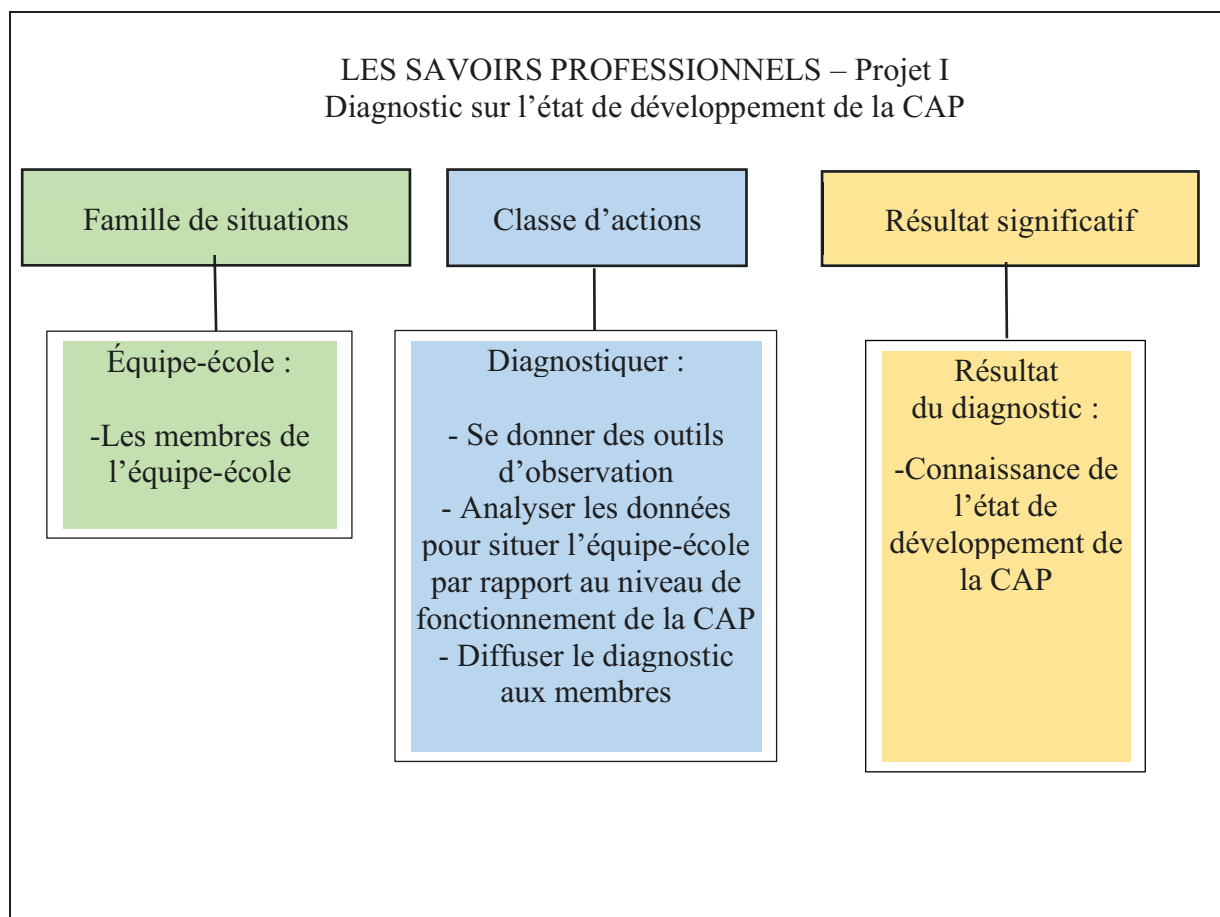


Figure 2. Les savoirs professionnels – Projet I

La situation désirée, c'est-à-dire l'établissement du diagnostic situationnel, est de connaître l'état de développement de la CAP dans l'école. Force est de constater que dans certaines situations, l'établissement d'un diagnostic situationnel systématisé est à considérer pour établir un portrait de la situation initiale avant de présenter un projet de changement à une équipe-école.

Bien que de façon spontanée le rôle de toute direction demande de poser régulièrement des diagnostics rapides, il est d'abord souhaitable de recueillir des données et de prendre le temps de les analyser.

La famille de situations, la classe d'actions et le résultat significatif qui composent les savoirs professionnels du Projet I sont décrits dans les pages suivantes. La démarche et les outils pour poser un diagnostic situationnel sur l'état de développement de la CAP y sont présentés.

1.1.1 *Projet I : Famille de situations*

Lorsque la direction d'une école primaire souhaite poser un diagnostic sur l'état de développement de la CAP, une caractéristique essentielle de la famille de situations est la composition de son équipe-école. En effet, l'élaboration d'un diagnostic se construit à l'aide d'outils de collecte de données avec lesquels les manifestations sont relevées et notées par la direction auprès de l'ensemble des membres de l'équipe-école, c'est-à-dire du personnel enseignant (tableau 1).

1.1.2 *Projet I : Classe d'actions*

Trois actions-clés se retrouvent dans la classe d'actions, soit se donner des outils d'observation, analyser les données pour situer l'équipe-école par rapport au niveau de fonctionnement de la CAP et diffuser le diagnostic aux membres.

1.1.2.1 *Se donner des outils d'observation*

La première action-clé est de se donner des outils d'observation tels que la GOCAP (annexe B) et les grilles « Où en sommes-nous ? » (annexe C) pour consigner les informations au

sein de l'équipe-école. La planification peut prendre appui sur le cadre de référence de Leclerc (2012) qui offre des outils, avec les grilles d'observation proposées, pour réaliser une collecte de données parmi les membres volontaires de l'équipe-école. Par exemple, la GOCAP contient sept indicateurs, dont je donne un aperçu dans le paragraphe suivant, chacun pouvant être associé à une grille détaillée « Où en sommes-nous ? » contenant une série de manifestations observables. Par exemple, la grille « La vision de l'école au service de l'apprentissage : où en sommes-nous ? » contient 11 manifestations pour repérer si l'équipe-école pose des gestes en lien avec cet indicateur.

Le premier indicateur concerne la vision de l'école au service de l'apprentissage qui consiste à engager l'équipe dans des aspirations et des valeurs communes. Il apparaît donc nécessaire de se doter d'objectifs clairs et partagés quant à la réussite des élèves. Le deuxième indicateur porte sur les conditions physiques et humaines traitant de la mise en place de conditions favorables lors des rencontres de la CAP pour permettre aux personnes de collaborer. C'est donc toute la dimension organisationnelle qui est ici présente. Le troisième indicateur aborde la culture axée sur la collaboration, où la notion de relations interpersonnelles occupe une place importante et qui doit nécessairement être présente entre les membres de l'équipe-CAP. Le quatrième indicateur, soit le leadership, doit favoriser la participation à la prise de décision. Ce leadership, au sein d'une CAP, est partagé entre les membres. Comme cinquième indicateur, la diffusion de l'expertise par un développement professionnel continu favorise l'apprentissage collectif. En effet, lors des rencontres, l'équipe-CAP partage son expertise individuelle, ce qui contribue à l'enrichissement collectif. Les thèmes abordés lors des rencontres, soit le sixième indicateur, doivent être sélectionnés avec la collaboration des membres, favorisant ainsi leur engagement.

Finalement, le septième et dernier indicateur porte sur la prise de décision en fonction de données précises que l'on discute lors de la CAP, soit des données recueillies et partagées par les enseignantes et enseignants ainsi que l'orthopédagogue, telles que les données d'apprentissage des élèves.

Chacune des grilles d'observation « Où en sommes-nous ? » soutient la direction d'école dans la consignation des observations.

1.1.2.2 Analyser les données pour situer l'équipe-école par rapport au niveau de fonctionnement de la CAP

Une deuxième action-clé est d'analyser les données pour situer l'équipe-école par rapport au niveau de fonctionnement de la CAP. En effet, l'utilisation d'un système de notation à l'aide des grilles de Leclerc (2012) permet de relever rapidement plusieurs observations informelles (annexe C). L'analyse des manifestations notées pour chacune des grilles permet alors à la direction de situer plus finement l'équipe-école. Un diagnostic situationnel est alors émis permettant de faire ressortir les forces et les défis à relever.

La direction d'une école qui souhaite animer une CAP a donc avantage à utiliser certains outils de Leclerc (2012) qui lui permettent d'intégrer, avec l'utilisation de ces grilles, les sept indicateurs ainsi que les 113 manifestations pour en tirer profit comme point central dans le déroulement des projets.

1.1.2.3 *Diffuser le diagnostic aux membres*

Une troisième action-clé est la diffusion du diagnostic situationnel aux membres de l'équipe-école pour vérifier sa conformité. En effet, bien qu'il soit utile pour la direction de poser un diagnostic, l'étape subséquente demande la présentation de ce dernier aux personnes ayant participé à son élaboration. Cette diffusion devient un incontournable, d'une part pour le partager, et d'autre part, pour s'assurer que les membres se reconnaissent à travers celui-ci afin d'y apporter, au besoin, des ajustements.

Comme la collecte des données est réalisée avec les grilles de Leclerc (2012), sa présentation avec une projection numérique à l'équipe-école, appuyée sur celles-ci, devient une option à privilégier qui favorise et soutient le partage. Au tableau 16, un exemple regroupe des extraits d'un possible diagnostic.

Tableau 16. Exemple de présentation pour le diagnostic

Diagnostic (exemples)	
1. La vision de l'école au service de l'apprentissage	De nombreux échanges se tiennent en lien avec la place de la pédagogie au sein de l'équipe-école ainsi que du changement majeur à venir, soit l'ajout de nouveaux locaux d'enseignement non adjacents à la bâtisse actuelle.
2. Les conditions physiques et humaines	Les conditions physiques et humaines sont favorables à la progression de l'école comme CAP.
3. La culture collaborative de l'école	Les membres de l'équipe-école, malgré des opinions différentes, font consensus.
4. Le leadership au service de l'apprentissage	Le leadership est assez partagé, en ce sens que la direction laisse de l'autonomie aux enseignants en matière de prise de décisions. Les enseignants se considèrent comme des experts et s'influencent mutuellement.
5. La diffusion de l'expertise au service de l'apprentissage	La formation offerte n'est pas ciblée en fonction des besoins des élèves.
6. Les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives	Les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives traitent peu de pédagogie.
7A. Les données au service de l'apprentissage 7B. La prise de décision à partir de données probantes	Les enseignants se questionnent sur l'impact de leurs interventions de façon régulière.

Une telle présentation à l'équipe-école permet un constat fort porteur pour la direction d'une école qui souhaite animer une CAP. En effet, la diffusion du diagnostic devient une occasion de partager, avec l'équipe-école, un portrait des forces et des défis à relever.

1.1.3 *Projet I : Résultat significatif*

Un résultat significatif est que ces actions-clés permettent à la direction une connaissance de l'état de développement de la CAP dans l'école. En effet, se donner des outils d'observation au sein d'une équipe-école, analyser les données pour la situer par rapport au niveau de fonctionnement de la CAP et diffuser le diagnostic aux membres sont toutes des actions posées par la direction qui contribuent à se donner une connaissance de l'état de développement de la CAP avant de procéder à son implantation et à son animation. Cette situation documentée outille aussi la direction en apportant une lecture beaucoup plus fine en lien avec les sept indicateurs et différentes manifestations observables de la CAP tout en lui permettant de mieux connaître son milieu professionnel.

De plus, les personnes participant à la réalisation du diagnostic se sentent impliquées et valorisées. Sa diffusion devient alors l'occasion de partager la vision du fonctionnement de l'équipe-école par rapport à une CAP. C'est aussi une façon, pour la direction d'une école, de faire preuve de leadership pédagogique puisque, en discutant de pédagogie avec les enseignantes et enseignants, elle traite d'objets de l'enseignement. Elle peut ainsi influencer la qualité de l'enseignement et des services éducatifs de l'école.

1.2 **Projet II : Animation d'une CAP**

Après avoir posé un diagnostic sur l'état de développement de la CAP et avoir diffusé son résultat, une direction passe, à l'étape de l'implantation et de l'animation. Pour ce faire, elle place au premier plan tel qu'identifié lors du premier projet, toute la richesse de la connaissance du

milieu de pratique professionnelle issue du diagnostic situationnel avec les forces et les défis à relever au sein de l'équipe-école.

Pour représenter les savoirs professionnels issus du deuxième projet, la figure 3, « Les savoirs professionnels – Projet II : Animation d'une CAP », illustre les trois mêmes ensembles constituant les savoirs professionnels, soit la famille de situations présentant d'abord les caractéristiques essentielles, la classe d'actions regroupant les actions-clés à poser et, finalement, les résultats significatifs liés aux objectifs des projets.

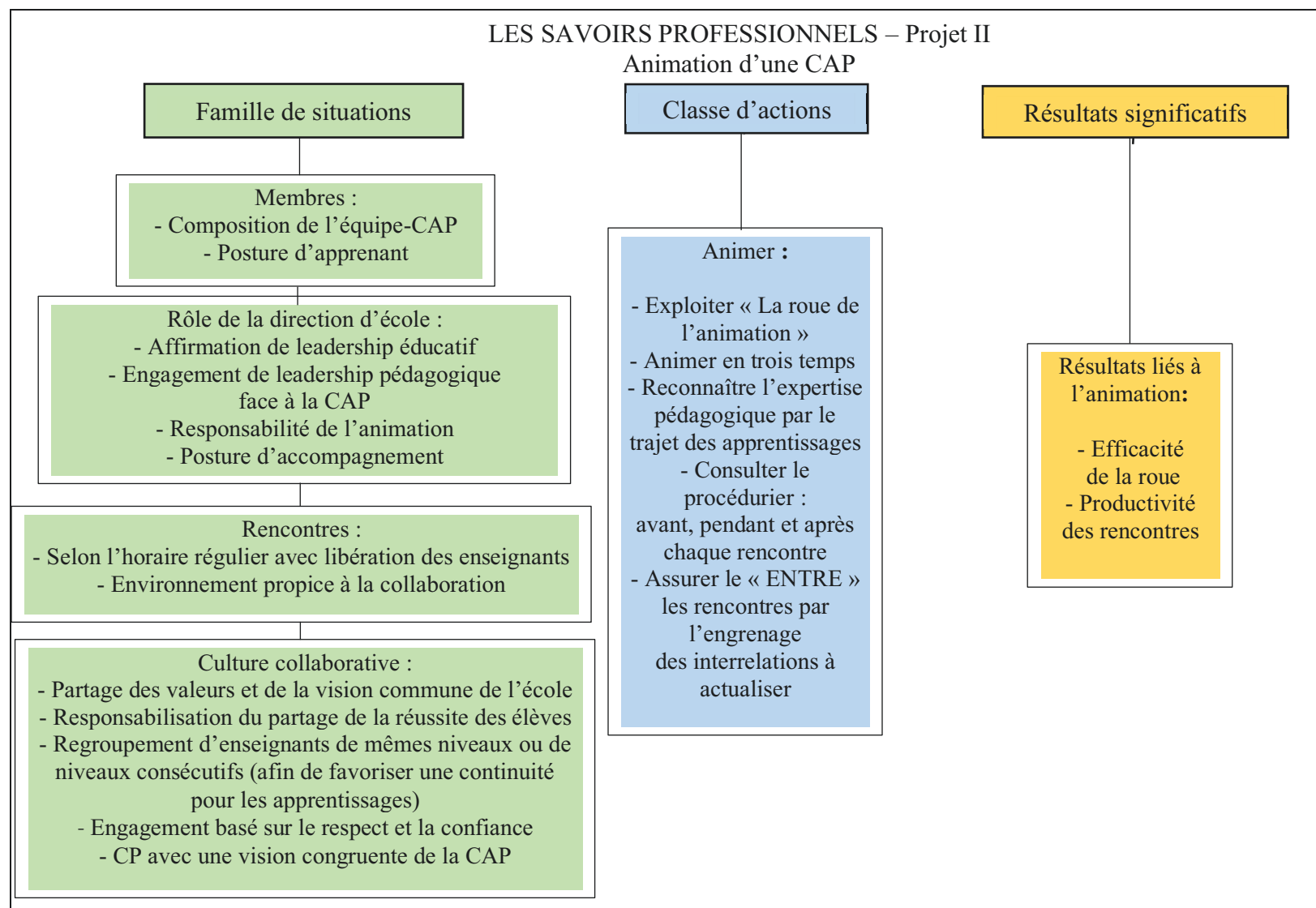


Figure 3. Les savoirs professionnels – Projet II

1.2.1 *Projet II : Famille de situations*

La famille de situations regroupe les situations réelles qui se ressemblent par leurs caractéristiques qui ont été identifiées dans ce deuxième projet. J'é mets l'hypothèse que ces caractéristiques ont été essentielles à la situation vécue et qu'elles devront se retrouver dans toutes celles composant la famille de situations.

Toutefois, avant leur présentation, il est important de souligner que leur élaboration a été effectuée suite à la démarche vécue lors du premier projet. En effet, pour poser le diagnostic, l'utilisation des différentes grilles de Leclerc (2012) « Où en sommes-nous ? » (annexe C) s'est avérée indispensable à sa réalisation.

Effectivement, après avoir posé un diagnostic sur l'état d'avancement de la CAP au sein de l'équipe-école, le regroupement des indicateurs de Leclerc (2012) a conduit, lors du deuxième projet, à l'identification de la famille de situations pour animer une CAP. La figure 4 représente l'association réalisée entre ces indicateurs et la famille de situations.

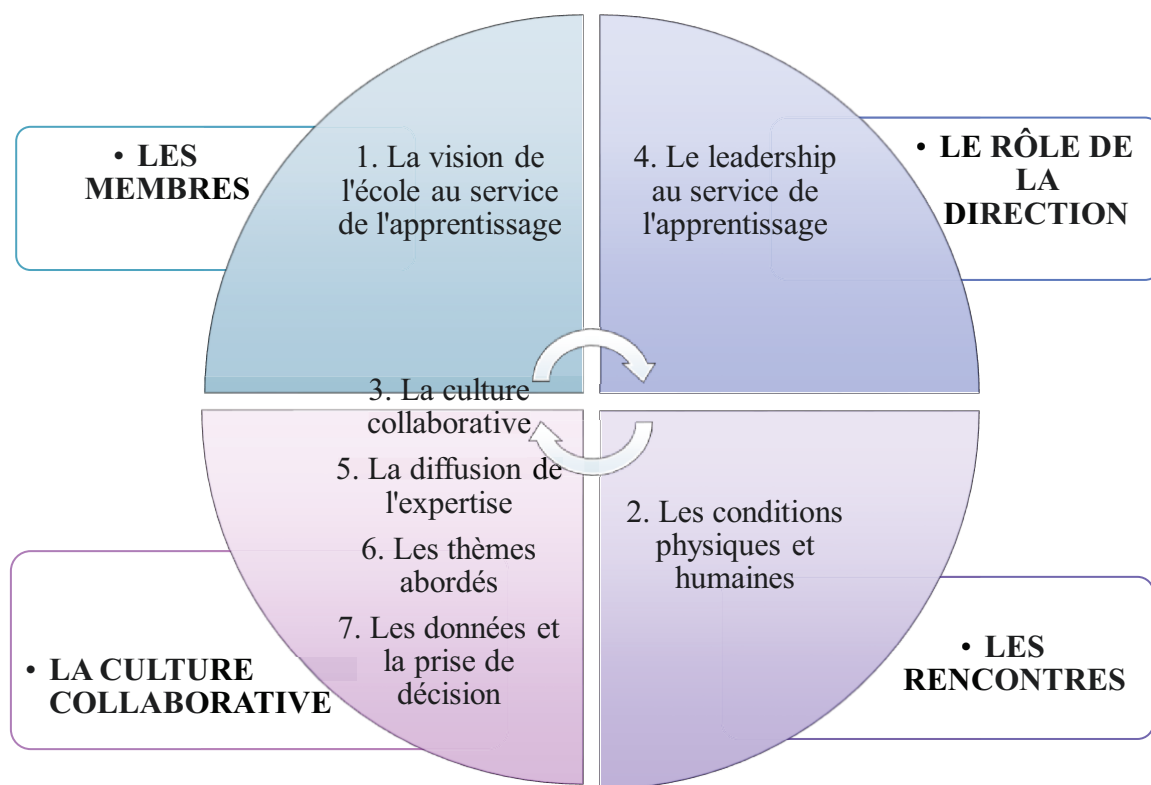


Figure 4. Indicateurs de Leclerc (2012) et famille de situations (Projet II)

C'est donc sous quatre rubriques composant la famille de situations, soit les membres, le rôle de la direction, les rencontres et la culture collaborative, qu'est présentée la description des caractéristiques essentielles, tant au niveau des contraintes que des conditions optimales dans la communauté professionnelle.

1.2.1.1 *Les membres*

Pour former une CAP, une équipe doit être constituée et leurs membres doivent adopter une posture d'apprenants.

L'équipe-CAP est composée de la direction d'école au primaire, de quelques enseignantes ou enseignants, d'une ou d'un orthopédagogue, tous de la même école, et d'une conseillère ou un conseiller pédagogique. Il s'agit donc de réunir des enseignantes et enseignants ainsi que les personnes qui interviennent auprès d'eux et des élèves. Ces personnes volontaires font partie d'une équipe-école dans laquelle la pédagogie occupe une place fort importante et où le bien-être des élèves est un élément central à la réussite des élèves.

Lors des rencontres, les membres démontrent une grande ouverture aux autres par leur écoute attentive et par leur partage d'expertises. Une culture collaborative se consolide entre les membres lorsqu'ils savent adopter une posture d'apprenant. Le Boterf (2013), pour assurer l'efficacité d'un réseau d'action collective, traite du savoir coopérer, du pouvoir coopérer et du vouloir coopérer. En m'en inspirant, je présente plutôt le savoir apprendre, le vouloir apprendre et le pouvoir apprendre. En effet, je crois que chaque personne est là pour apprendre : vouloir apprendre, pouvoir apprendre du partage de stratégies et de pratiques pédagogiques et savoir apprendre de l'expérience des autres membres, mais aussi de sa propre expérience. Ces trois éléments, en constante interaction, sont représentés à la figure 5 « Posture d'apprenant ».

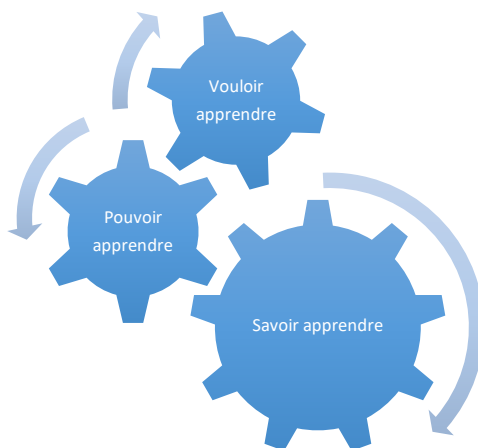


Figure 5. Posture d'apprenant

(Inspirée de Le Boterf, 2013)

Il est d'ailleurs mentionné qu'une école où les élèves apprennent est une école où les adultes apprennent, comme le souligne Massé (2019).

Aujourd'hui, les écoles n'ont pas besoin de directions qui essaient de surveiller si chaque enseignante et enseignant utilisent les pratiques pédagogiques efficaces. Les écoles ont plutôt besoin d'un leader apprenant qui assure un focus pour tous sur l'apprentissage des élèves et des adultes. (n. p.)

Pour cette raison, chaque membre adopte une posture d'apprenant au sein de la CAP peu importe sa fonction à l'école.

1.2.1.2 *Le rôle de la direction*

Le rôle de la direction y est majeur par l'affirmation de son leadership éducatif, de son engagement sur le plan du leadership pédagogique face à la CAP, de la responsabilité de l'animation et par une posture d'accompagnement.

La direction déploie d'abord son leadership éducatif par le recrutement de personnes volontaires pour former une équipe-CAP. Les enseignantes et les enseignants sont évidemment les leaders pédagogiques auprès de leurs élèves. Toutefois, la direction devient le leader des leaders pour mettre en œuvre ce dispositif collaboratif qui vise l'amélioration de la réussite des élèves où se réunissent avec elle, des enseignantes et des enseignants, une ou un orthopédagogue, une conseillère ou un conseiller pédagogique.

L'engagement de la direction sur le plan de son leadership pédagogique est reconnu par les membres de l'équipe-école. En effet, celle-ci exerce ses compétences pédagogiques en démontrant un engagement réel pour ce dispositif se transformant aussi en un puissant moyen de développement professionnel par l'élaboration de stratégies et pratiques pédagogiques ayant le plus d'impact sur le progrès et la réussite des élèves. Évidemment, outre le rôle d'animation qu'elle assume, sa présence est indispensable pour témoigner de l'importance qu'elle accorde à la CAP. C'est pourquoi, à moins de circonstances incontrôlables, les rencontres CAP deviennent prioritaires à l'agenda au même titre que les rencontres obligatoires auxquelles la direction participe au sein de la commission scolaire. Tout en gérant l'échéancier du projet, elle met alors à l'avant-plan la place prédominante qu'elle accorde à la pédagogie au sein de l'école et de l'organisation.

L'animation de la CAP, pierre angulaire des rencontres, est sous la responsabilité de la direction qui en maîtrise les trois notions principales qui sous-tendent le travail d'une CAP, soit de mettre l'accent sur l'apprentissage, de développer une culture collaborative avec une responsabilité collective et d'établir une orientation axée sur les résultats. Animer une CAP n'est pas une démarche qui s'improvise : elle doit plutôt être bien planifiée pour éviter qu'une rencontre s'apparente à de simples échanges pédagogiques sans finalité. Les actions-clés à poser pour animer une CAP sont présentées dans la classe d'actions.

La fonction de directrice ou de directeur d'école se transforme plutôt, au sein de la CAP, en une posture d'accompagnement. D'ailleurs, Paul et Fabre (2017) mentionnent que « *La fonction* place le professionnel au regard de ce qui fait norme et loi quand la *posture* le prédispose au lien » (p. 79) [les auteurs soulignent]. Les enseignantes et enseignants comprennent que la direction ne participe pas à la CAP pour procéder à une évaluation ou à une supervision pédagogique, mais bien pour que l'équipe-CAP améliore la réussite des élèves. Évidemment, les stratégies ou pratiques pédagogiques y sont librement et ouvertement partagées. En adoptant une posture d'accompagnement envers les membres d'une CAP, tout en ayant simultanément une posture d'apprenant, la direction de l'école soutient le développement professionnel des enseignantes et des enseignants.

1.2.1.3 *Les rencontres*

Pour ce qui est des rencontres, elles se caractérisent par leur tenue sur l'horaire régulier et par un environnement propice à la collaboration.

Les rencontres se tiennent sur l'horaire régulier de classe, les enseignantes et les enseignants ainsi que l'orthopédagogue étant libérés. Le fait de tenir les rencontres le jour est un aspect important et permet des échanges où les membres s'expriment sans ressentir cet empressement lié au temps où un véritable espace et lieu pédagogique peuvent être créés. Toutefois, une contrainte notable pour la direction est de trouver une conjoncture idéale dans l'horaire permettant aux membres d'être disponibles et disposés pour les rencontres. En effet, la direction d'école tient compte de certaines variables, dont la production et la remise des bulletins où les enseignantes, les enseignants et l'orthopédagogue ressentent une pression importante.

Un environnement propice à la collaboration devient aussi une caractéristique importante à la réussite des rencontres. Sur le plan humain, les membres doivent se sentir bien et être disposés à collaborer. Le choix d'un local et son aménagement peuvent devenir une contrainte puisqu'il n'est pas toujours simple de trouver un lieu adéquat dans une école. La disposition en cercle ou en carré est à favoriser pour que tous les membres se voient et pour créer, au sein de ce petit groupe de travail, un espace propice au partage, et ce, sans jugement.

1.2.1.4 *La culture collaborative*

Le développement d'une culture collaborative est un processus qui requiert au sein d'une CAP cinq éléments essentiels, soit 1) le partage des valeurs et de la vision commune, 2) la responsabilisation du partage de la réussite des élèves, 3) le regroupement d'enseignantes et d'enseignants de mêmes niveaux ou de niveaux consécutifs, 4) un engagement basé sur le respect et la confiance et 5) une conseillère ou un conseiller pédagogique avec une vision congruente de la CAP.

Pour permettre à l'ensemble du personnel de partager leurs valeurs et une vision commune de leur établissement, la tenue d'un exercice collectif où tout le personnel de l'école participe à l'identification des valeurs prioritaires et de la vision de l'école constitue une caractéristique essentielle. Ainsi, tout le personnel s'implique dans ce processus qui guide l'équipe-CAP à se positionner face au respect de ces valeurs et de cette vision partagée par l'ensemble du personnel. D'ailleurs, l'annexe F présente un exemple du résultat d'un tel exercice réalisé avant la formation d'une première équipe-CAP. Le résultat devient ainsi une sorte de boussole éducative pour le personnel de l'équipe traçant les premiers pas officiels d'une culture collaborative.¹⁰

Puis, avec la mise en place d'une équipe-CAP, une cohésion entre les enseignantes et enseignants et l'orthopédagogue se développe. Ces personnes démontrent une responsabilisation du partage de la réussite de tous les élèves dont bénéficie l'équipe-école par la propagation de la notion de « nos élèves ».

L'enseignement aux mêmes niveaux ou à des niveaux consécutifs devient une caractéristique notable dans une CAP permettant de favoriser une continuité pour les apprentissages en lien avec le PFÉQ.

Un engagement basé sur le respect et la confiance est aussi une caractéristique essentielle; la crainte du jugement ou du regard évaluatif ne doit pas faire partie du processus. Bien que ces valeurs semblent évidentes, il n'en demeure pas moins que le fait qu'une direction s'assoit avec

¹⁰ L'élaboration du projet éducatif réalisé en 2018-2019, dans chaque école du Québec, contient possiblement certains résultats d'un tel partage; la direction d'école doit d'abord s'y référer pour éviter une répétition.

des enseignantes et enseignants, une ou un orthopédagogue, une conseillère ou un conseiller pédagogique pour collaborer à la réussite des élèves n'est pas une situation encore habituelle. En effet, la direction doit être attentive à ce que tous les membres se sentent considérés au sein de la CAP. Le fait de partager certaines erreurs ou problématiques demande l'établissement de ce climat de respect et de confiance. C'est un aspect important de la CAP; les membres doivent être à l'aise de partager leurs bons coups, mais aussi ceux qu'ils n'ont pas réussis comme souhaité.

Pour qu'une véritable équipe soit formée, la conseillère ou le conseiller pédagogique développe une vision congruente de l'approche de la CAP en y occupant une posture d'accompagnement et d'apprenant. Pour cela, la direction échange régulièrement avec cette personne pour lui permettre de mieux accompagner les autres membres de l'équipe-CAP et assurer que tous partagent les mêmes objectifs. En effet, la conseillère ou le conseiller pédagogique ne vient pas y jouer un rôle d'expert de contenu en offrant une formation, mais soutient plutôt les discussions avec ses connaissances et compétences et peut aussi proposer des outils ou documents pour enrichir la CAP.

1.2.2 *Projet II : Classe d'actions*

Après la formation d'une équipe-CAP avec des participants volontaires (enseignantes et enseignants, orthopédagogue, conseillère ou conseiller pédagogique et direction), les rencontres peuvent avoir lieu. Toutefois, ANIMER devenant la pierre angulaire exige une planification systématique. La classe d'actions regroupe donc les cinq actions-clés à opérationnaliser par la direction d'école au primaire pour animer une CAP, soit 1) exploiter la roue de l'animation, 2) animer en trois temps, 3) reconnaître l'expertise pédagogique par le trajet des apprentissages,

4) consulter le procédurier : avant, pendant et après chaque rencontre et 5) assurer le « ENTRE » les rencontres par l’engrenage des interrelations à actualiser.

1.2.2.1 *Exploiter « La roue de l’animation »*

Une première action-clé est d’exploiter « La roue de l’animation » qui doit être maîtrisée par la direction. Lors de chaque rencontre, les échanges portent sur l’une ou deux de ces questions de la roue. Le cycle complet des cinq questions permet de bien structurer les rencontres et de donner un cap aux discussions. Des pistes de réflexion formulées sous forme de questions font aussi partie intégrante de cette roue de l’animation que vous retrouvez à la figure 6 ainsi qu’à l’annexe D.

LA ROUE DE L'ANIMATION DE LA CAP

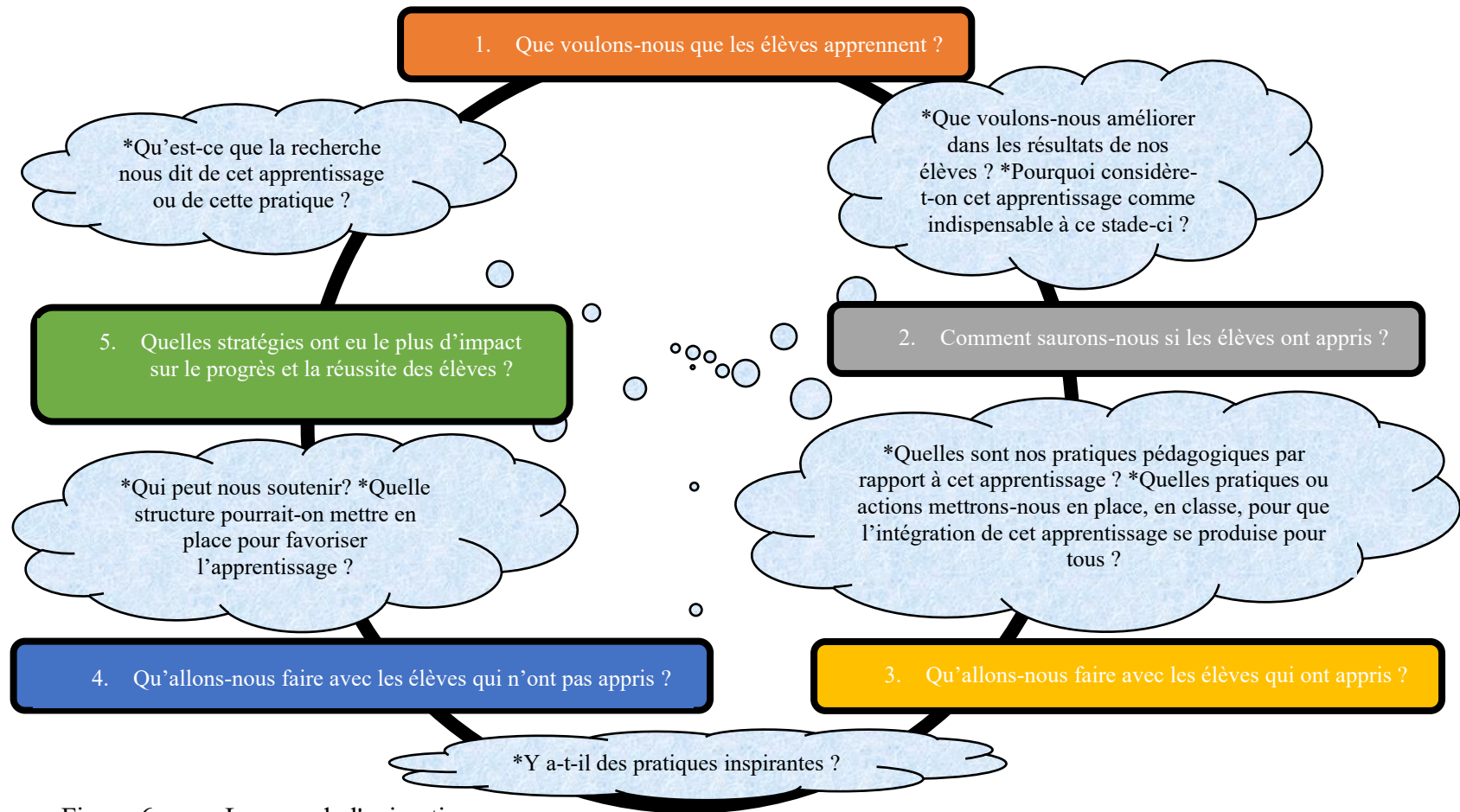


Figure 6. La roue de l'animation

Source : Les questions 1 à 5 tirent leur origine des travaux de Eaker et al. (2004), de Leclerc (2012) et de Massé (2019).

Cette roue de l'animation structure les rencontres, d'une durée de deux à trois heures et planifiées aux trois ou quatre semaines d'intervalle. Un cycle complet de la roue s'effectue en cinq ou six rencontres.¹¹ Les numéros de questions suggèrent un certain ordonnancement, mais l'animation fluide permet de revenir, au besoin, à une question. Il n'y a donc pas de flèches qui apparaissent sur la roue parce que justement, il y a une telle fluidité lors des discussions, que ce n'est pas unidirectionnel. Le tableau 17 expose une séquence possible des rencontres avec l'itération, à l'ordre du jour, des questions de la roue de l'animation.

Tableau 17. Séquence possible des rencontres

Séquence possible d'un cycle complet de la roue (5 ou 6 rencontres d'une durée de 2 à 3 heures toutes les 3 à 4 semaines)	
CAP-1	1. Que voulons-nous que les élèves apprennent ?
CAP-2	1. Que voulons-nous que les élèves apprennent ? 2. Comment saurons-nous s'ils ont appris ?
CAP-3	1. Que voulons-nous que les élèves apprennent ? 2. Comment saurons-nous s'ils ont appris ?
CAP-4	3. Qu'allons-nous faire avec les élèves qui ont appris ? 4. Qu'allons-nous faire avec les élèves qui n'ont pas appris ?
CAP-5	3. Qu'allons-nous faire avec les élèves qui ont appris ? 4. Qu'allons-nous faire avec les élèves qui n'ont pas appris ?
CAP-6	5. Quelles stratégies ont eu le plus d'impact sur le progrès et la réussite des élèves ?

Lors de la première rencontre, la personne à l'animation pose la question « Que voulons-nous que les élèves apprennent ? » (ou encore sachent, fassent, comprennent ou communiquent [Massé, 2019]). La réponse à cette première question devient l'apprentissage ciblé

¹¹ Pour éviter la frénésie de la fin de l'année au primaire, un élément à retenir est que les rencontres CAP doivent se terminer vers la fin du mois d'avril ou au plus tard au début de mai.

et constitue le cœur des échanges. Les discussions s'engagent puisqu'il y a présence d'un climat de confiance entre la direction et les membres. Ces premiers échanges, pouvant durer deux à trois heures, permettent à l'équipe-CAP de définir ce qu'elle souhaite que les élèves apprennent. L'identification de cet apprentissage ciblé tire avantage à être réalisé à partir de données. De plus, celui-ci doit être issu d'un document ministériel officiel en étant un apprentissage sujet à être éventuellement évalué lors d'une épreuve ministérielle, donc transférable d'un niveau à l'autre. Conséquemment, pour choisir l'apprentissage ciblé, l'équipe-CAP doit s'appuyer sur les exigences du PFÉQ selon le niveau des élèves. Pour coconstruire une séquence d'enseignement et d'apprentissage sur l'apprentissage ciblé, l'objet central des échanges pendant les rencontres, d'autres documents ministériels peuvent être consultés pour enrichir la démarche tels que la Progression des apprentissages (PDA) ou encore Les échelles des niveaux de compétence.

Les membres doivent avoir une compréhension commune et partagée de l'apprentissage ciblé, qui devient l'orientation majeure de la séquence d'enseignement et d'apprentissage. Ce que les élèves doivent apprendre est travaillé en classe entre les rencontres pour qu'une progression dans l'acquisition de l'apprentissage ciblé puisse être observée et les meilleures stratégies ou pratiques partagées. L'équipe-CAP doit donc considérer comme indispensable l'apprentissage ciblé et, par la suite, le faire connaître aux élèves.

Pour cette raison, dans les jours suivant cette première rencontre, les enseignantes et enseignants doivent préciser clairement aux élèves et par écrit ce qui doit être réalisé comme actions pour maîtriser l'apprentissage ciblé. Le tableau 18 présente les actions que des élèves doivent poser pour écrire de « belles » phrases en 2^e et 3^e années.

Tableau 18. Les actions que je dois faire pour écrire

1. Je peux trouver une idée par phrase.
2. Je peux écrire au moins 5 phrases qui se suivent.
3. Je peux écrire une phrase, avec un qui, un fait et un quoi (pictos).
4. J'utilise un vocabulaire varié.
5. Je peux écrire des phrases avec des majuscules et des points.
6. Je peux écrire une phrase avec tous ses mots (mot oublié, mot de trop).
7. Je peux écrire proprement et lisiblement.

Les élèves, connaissant les différentes actions à accomplir pour maîtriser la cible, sont alors en mesure d'identifier leurs défis à relever. D'ailleurs Hattie (2017) mentionne que « l'apprentissage ciblé suppose que l'enseignant sait où il s'en va avec la leçon et s'assure que les élèves savent où ils s'en vont également » (p. 66). Ces actions énumérées au « je » permettent aux élèves le développement d'un pouvoir sur leurs apprentissages. Pour une rétroaction rapide en grand groupe, les élèves lèvent, par exemple, leur pouce en l'air quand ils réussissent une des actions pointées par l'enseignante ou l'enseignant ou encore dessinent deux étoiles aux actions qu'ils réussissent vraiment bien et un petit cœur vis-à-vis une action qu'ils doivent améliorer. Les élèves se reconnaissent ainsi des forces, les montrent aux autres et à leur enseignante ou enseignant ce qui crée un mouvement de compétence face à l'apprentissage ciblé. « Des intentions d'apprentissage claires peuvent aussi contribuer à raffermir la confiance entre les élèves et l'enseignant, incitant les deux parties à s'impliquer davantage dans le travail à accomplir et à s'investir encore plus dans l'atteinte des cibles » (Hattie, 2017, p. 67).

Puis, pour savoir si les élèves maîtrisent l'apprentissage ciblé, la deuxième question de la roue se pose alors « Comment saurons-nous s'ils ont appris ? ». Cette question simple demande une cohérence entre ce qui est enseigné et ce qui est évalué. Il faut donc établir l'évaluation sommative et commune utilisée pour vérifier, au terme du cycle de la roue, l'atteinte de l'apprentissage ciblé. Pour cette raison, cette question peut être l'objet de deux rencontres puisque des allers et retours sont produits entre la première et la deuxième question pour assurer que l'évaluation porte précisément sur l'apprentissage ciblé et vice-versa. En effet, en préparant l'évaluation sommative commune, une centration revient toujours sur l'apprentissage ciblé puisque le choix des éléments de l'évaluation permet une boucle entre ce que nous voulons que les élèves apprennent et comment nous saurons s'ils ont appris.

Au fil des discussions, il y a reconnaissance de l'expertise pédagogique des membres qui échangent sur différentes stratégies et pratiques pédagogiques pour atteindre l'apprentissage ciblé. L'animatrice ou l'animateur doit porter une attention particulière sur les propos échangés et assurer qu'une cohérence pédagogique s'actualise jusque dans la salle de classe. Prendre ce temps pour échanger permet un réel partage d'expertises, entre plusieurs membres, impossible à réaliser pendant l'horaire scolaire quotidien.

Puis les questions « Qu'allons-nous faire avec les élèves qui ont appris ? » et « Qu'allons-nous faire avec les élèves qui n'ont pas appris ? » soulèvent aussi d'autres discussions et peuvent même avoir un effet, selon l'atteinte ou non de l'apprentissage ciblé, sur l'organisation des tâches (décloisonnement d'élèves, réorganisation différente des élèves dans les groupes pour l'apprentissage ciblé, intervention pointue pour quelques élèves par l'orthopédagogue, etc.). C'est

pourquoi deux autres rencontres, également d'une durée de deux à trois heures, peuvent s'avérer nécessaires.

À la cinquième ou la sixième rencontre, soit la dernière, la question « Quelles stratégies ont eu le plus d'impact sur le progrès et la réussite des élèves ? » est lancée. Les échanges permettent alors une distanciation sur l'ensemble du projet. Cette distance, alors créée entre l'apprentissage ciblé et l'ensemble des actions posées par les membres pendant les rencontres, permet alors de nommer des macrostratégies puisqu'un métaregard est porté sur l'ensemble de la démarche vécue permettant de les identifier.

Exploiter « La roue de l'animation » permet donc de bien structurer les rencontres et les échanges autour d'un apprentissage ciblé choisi par les membres de l'équipe-CAP.

1.2.2.2 *Animer en trois temps*

Une deuxième action-clé doit être effectuée par la direction en ce qui concerne l'animation soit d'animer en trois temps qui, grosso modo, composent chaque rencontre, soit l'accueil, la discussion et la conclusion tout en intégrant les questions de la roue.

Le premier temps est consacré à l'accueil, où un climat de rencontre doit être créé, où les personnes prennent place une à une et s'installent. Idéalement, la directrice ou le directeur, responsable de l'animation, doit être la première personne sur place pour accueillir les membres après s'être assuré d'un aménagement adéquat.

Un deuxième temps, soit la discussion, est ensuite réalisé avec les échanges émanant de la question ou des questions de la roue de l'animation à l'ordre du jour. L'apprentissage ciblé est central dans les échanges et il devient alors indispensable de connaître l'état d'avancement des élèves. Des travaux d'élèves sont alors partagés constituant les données d'observation. Sans équivoque, ce partage des données d'observation est enrichissant.

En effet, les travaux des élèves font partie intégrante des discussions puisqu'il est possible d'y constater une progression. La CAP prend alors tout son sens lors du partage de ces travaux, des résultats, etc. puisque les stratégies et les pratiques y sont directement reliées. De plus, pour une même tâche demandée et avec les mêmes consignes, le jugement porté sur un travail d'un élève peut même différer d'une enseignante à l'autre. Ce constat est uniquement réalisable lors d'un partage de travaux des élèves présenté dans des conditions où les membres se sentent en confiance. Les stratégies et pratiques inspirantes sont ainsi formulées puisqu'une structure souple de l'ordre du jour lors des rencontres favorise une spirale d'échanges pédagogiques représentée à la figure 7.




Figure 7. Spirale d'échanges pédagogiques

Source : Image adaptée de *Presenter Media* (2019).

L'animation doit donc être au service de la création de cette spirale d'échanges pédagogiques qui se coconstruit à travers la discussion. Le fait d'avoir du temps pour s'exprimer sans se sentir pressés par le temps est un élément qui encourage les échanges, qui suscite de nouveaux questionnements et qui conduit à une harmonisation des pratiques. La personne à l'animation doit être la gardienne de l'ordre du jour, mais en laissant à chacun une grande ouverture à réagir ou à approfondir les propos. « Tout l'art réside dans la création des conditions de fluidité des échanges au cours desquels quelques étincelles créatives imprévues peuvent jaillir » (Paul et Fabre, 2017, p. 187). Pour ce faire, il faut toutefois prendre le temps, se donner le temps d'écouter, de questionner, de préciser, d'expliquer, etc.

Une troisième et dernière étape porte sur la conclusion de la rencontre marquée par une activité de fermeture, par exemple en faisant un tour de table ou encore en réalisant une synthèse, tout en s'assurant que chaque membre sait ce qu'il doit réaliser pour la prochaine rencontre. Le tableau 19 présente les trois temps d'une rencontre : accueil, discussion et conclusion.

Tableau 19. Animer en trois temps

Accueil	* Remercier les personnes de leur présence. * Être là, en premier, pour accueillir. * Être disponible pour écouter dès l'accueil. * Etc.					
Discussion 	CAP-1	CAP-2	CAP-3	CAP-4	CAP-5	CAP-6
	1. Que voulons-nous que les élèves apprennent ?	1. Que voulons-nous que les élèves apprennent ? 2. Comment saurons-nous s'ils ont appris ?	1. Que voulons-nous que les élèves apprennent ? 2. Comment saurons-nous s'ils ont appris ?	3. Qu'allons-nous faire avec les élèves qui ont appris ? 4. Qu'allons-nous faire avec les élèves qui n'ont pas appris ?	3. Qu'allons-nous faire avec les élèves qui ont appris ? 4. Qu'allons-nous faire avec les élèves qui n'ont pas appris ?	5. Quelles stratégies ont eu le plus d'impact sur le progrès et la réussite des élèves ?
	*Que voulons-nous améliorer dans les résultats de nos élèves ? * Pourquoi considère-t-on cet apprentissage comme indispensable à ce stade-ci ? * Quelles sont nos pratiques pédagogiques par rapport à cet apprentissage ? * Quelles pratiques ou actions mettrons-nous en place, en classe, pour que l'intégration de cet apprentissage se produise pour tous ? * Y a-t-il des pratiques inspirantes ? * Qui peut nous soutenir ? * Quelle structure pourrait-on mettre en place pour favoriser l'apprentissage ? * Qu'est-ce que la recherche nous dit à propos de cet apprentissage ou de cette pratique ?					
	Suggestions d'actions : - Faire un monitoring de l'apprentissage ciblé, par exemple, en demandant aux enseignantes et enseignants de prédire, avant le début de l'enseignement, le nombre d'élèves qui maîtrisent déjà l'apprentissage ciblé. (Hattie, 2017) Demander, à chaque rencontre subséquente, combien d'élèves réussissent maintenant. -Préparer une évaluation commune. -Etc.					- Faire un rappel des rencontres. - Rappeler des anecdotes. - Constater le parcours pédagogique accompli. - Etc.
Conclusion	*Faire un tour de table. *Réaliser une synthèse. *Etc. *Toujours remercier les gens de leur partage...					

Source : Image adaptée de *Presenter Media* (2019).

1.2.2.3 *Reconnaître l'expertise pédagogique par le trajet des apprentissages*

Une troisième action-clé est de reconnaître l'expertise pédagogique des enseignantes et des enseignants par le trajet des apprentissages parcouru par le partage des données d'observation. En effet, les enseignantes et les enseignants livrent leur expertise pédagogique et sont également ouverts à ajuster ou à enrichir leurs pratiques pédagogiques à partir des propos échangés. Toutefois, pour arriver à un tel partage, les membres doivent éprouver une confiance les uns dans les autres. La figure 8 illustre la reconnaissance de l'expertise pédagogique par le trajet des apprentissages.

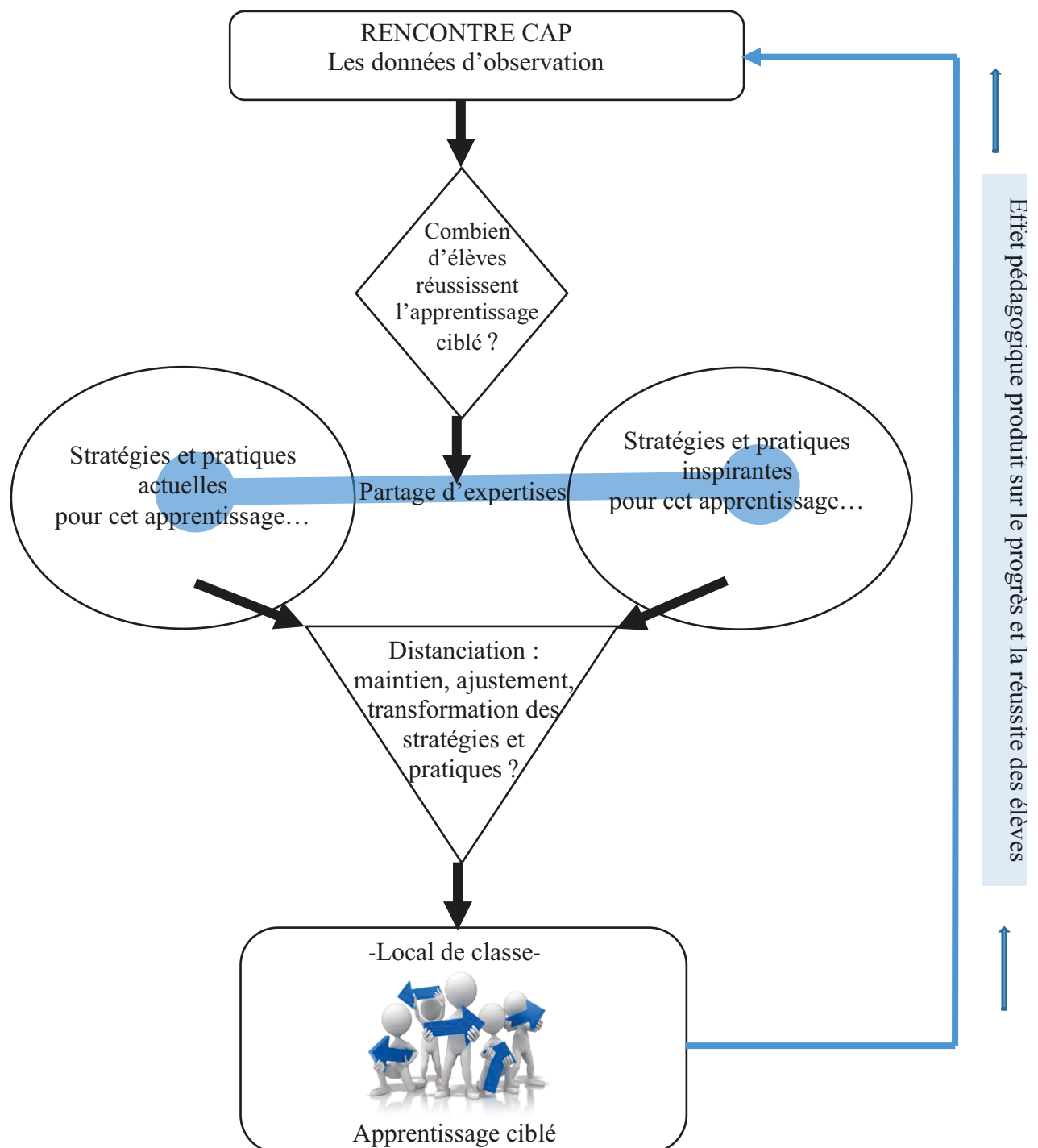


Figure 8. Reconnaissance de l'expertise pédagogique : trajet des apprentissages

Source : Image tirée de *Presenter Media* (2019).

Cette reconnaissance d'expertise peut se faire autant de la part de la direction que de celle de la conseillère ou du conseiller pédagogique, ou encore entre les enseignantes et enseignants. Ce sont eux qui apportent des travaux d'élèves lors des rencontres, ce qui entraîne, par le fait même, un partage de stratégies et de pratiques inspirantes, par exemple en comparant les données d'observation. La discussion s'engage et les stratégies et pratiques sont échangées et questionnées, ce qui permet une distanciation qui suggère à chaque enseignante ou enseignant, soit un maintien, un ajustement ou encore une transformation de stratégies et de pratiques.

C'est dans le local de classe, lors de l'enseignement de l'apprentissage ciblé, que les élèves progressent et/ou réussissent. C'est ainsi qu'est produit un effet pédagogique sur l'amélioration de la réussite des élèves. Lors de la rencontre subséquente, ces effets pédagogiques, avec toutes leurs nuances propres à la singularité de chaque groupe, sont partagés et soutenus par les données d'observation.

Cette reconnaissance et cet échange d'expertise pédagogique favorisent l'harmonisation des pratiques ainsi que le développement professionnel. Profiter de l'expertise de chaque membre bénéficiant d'un bagage professionnel distinct et reconnu devient alors un atout considérable. Au besoin, l'équipe-CAP peut aussi se diriger vers des ressources externes, par exemple en se référant à une recherche ou encore à un expert qui contribue à enrichir l'expertise pédagogique. Paul et Fabre (2017) parlent alors d'un « faire ensemble ».

Le faire ensemble : c'est l'intelligence de la situation qui *fait* cohésion [l'auteure souligne]. Estime de soi, confiance en soi, en l'autre et dans le projet qui les rassemble, reconnaissance mutuelle et appui sur les talents individuels créent un

haut niveau de synergie, chacun assumant sa part de responsabilité, chacun existant comme individu singulier (p. 109).

1.2.2.4 *Consulter le procédurier : avant, pendant et après chaque rencontre*

Une quatrième action-clé est de consulter le procédurier pour vérifier ce qui est à réaliser avant, pendant et après chaque rencontre. Ce procédurier (annexe E) tire sa source des travaux de Roberts et al. (2010). En effet, la direction d'école dispose, dans son quotidien, de rares plages horaires continues pour faire avancer ses dossiers. Ainsi, pour faciliter la préparation de l'animation, le procédurier se veut un aide-mémoire constitué d'éléments à ne pas oublier auquel la direction peut se référer rapidement pour simplifier l'organisation, le déroulement et le suivi des rencontres.

Avec la collaboration de la conseillère ou du conseiller pédagogique, la direction assure d'abord la planification des rencontres en proposant un échéancier réaliste aux membres. De plus, lors de chaque rencontre, l'ordre du jour est produit et chaque membre peut y faire l'ajout des questions qu'il souhaite y traiter. On envoie par la suite l'ordre du jour sur lequel apparaissent toutes les informations nécessaires pour la rencontre, dont la date, l'heure et le lieu où elle sera tenue.

Avant chacune des rencontres, il faut donc les planifier en proposant un échéancier réaliste aux membres, réserver un local, rédiger l'ordre du jour et le diffuser avec les informations et données indispensables, envoyer un rappel à l'approche de la rencontre, gérer tout ce qui peut l'être avant, arriver en avance pour s'assurer que tout est prêt et bien aménager le local.

Lors de la rencontre, soit le « pendant », tout en exploitant la roue de l'animation, il faut commencer à l'heure, suivre l'ordre du jour avec flexibilité, garder le groupe concentré sur la tâche, encourager la participation de tous, maintenir l'ordre, veiller à ce qu'une personne prenne les notes pour le compte rendu, examiner régulièrement le processus de travail du groupe et, en fin de rencontre, faire une synthèse et/ou réaliser un tour de table pour une dernière prise de parole des participantes et des participants à la rencontre.

Après la rencontre, il faut effectuer les modifications, s'il y a lieu, pour améliorer la rencontre suivante, transmettre les informations sous forme de compte rendu, protéger la confidentialité en ce qui a trait aux thèmes délicats abordés par les membres et vérifier que les tâches ont été bien comprises et qu'elles seront accomplies pour la prochaine rencontre.

Le tableau 20 présente le procédurier des rencontres constitué de ces éléments à ne pas oublier avant, pendant et après les rencontres.

Tableau 20. Procédurier des rencontres : avant, pendant et après¹²

AVANT ¹³	PENDANT ¹⁴	APRÈS ¹⁵
<ul style="list-style-type: none"> - Planifier les rencontres en proposant un échéancier réaliste aux membres. - Réserver un local. - Rédiger l'ordre du jour et le diffuser avec les informations et données indispensables. - Envoyer un rappel à l'approche de la rencontre. - Gérer tout ce qui peut l'être avant. - Arriver en avance pour s'assurer que tout est prêt. - Bien aménager le local. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploiter les questions de la roue. - Commencer à l'heure. - Suivre l'ordre du jour avec flexibilité. - Garder le groupe concentré sur la tâche. - Encourager la participation de tous. - Maintenir l'ordre. - Veiller à ce qu'une personne prenne les notes pour le compte rendu. - Examiner régulièrement le processus de travail du groupe. - En fin de rencontre, faire une synthèse et/ou réaliser un tour de table de la rencontre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apporter les modifications, s'il y a lieu, pour améliorer la rencontre suivante. - Transmettre les informations sous forme de compte rendu. - Protéger la confidentialité en ce qui a trait aux thèmes délicats abordés. - Vérifier que les tâches ont été bien comprises et accomplies.

¹² Le texte présenté dans Roberts et al. (2010) à la page 108 a été reproduit sous la forme d'une grille pour l'élaboration du procédurier (Annexe E).

¹³ Les stratégies élaborées du « AVANT » sont inspirées du « Avant les réunions » de Roberts et al. (2010).

¹⁴ Les stratégies élaborées du « PENDANT » sont inspirées du « Pendant les réunions » de Roberts et al. (2010).

¹⁵ Les stratégies du « APRÈS » ont été tirées de « Après les réunions » de Roberts et al. (2010).

1.2.2.5 Assurer le « ENTRE » les rencontres par l'engrenage des interrelations à actualiser

La qualité de l'animation de la CAP ne dépend pas que des actions réalisées lors des rencontres, mais elle doit aussi être assurée par la direction ENTRE chaque rencontre permettant ainsi de consolider le fil conducteur et de garder le cap entre les rendez-vous. Un tel constat paraît possiblement inusité. Toutefois, les actions posées par la direction d'école alors qu'elle assume le rôle de l'animation au sein de la CAP doivent témoigner, même à l'extérieur des rencontres, de l'affirmation de son leadership éducatif, de son engagement sur le plan du leadership pédagogique, de cette responsabilité de l'animation et de sa posture d'accompagnement en assurant une présence active auprès des membres de la CAP et parfois même auprès des élèves en animant aussi « ENTRE » les rencontres.

Puisque les membres de la CAP sont fiers de partager leurs réussites et défis entre les moments de rencontres tout comme les jeunes apprenants, la présence active de la direction d'école et son engagement face à la CAP sont remarqués par son écoute, ses actions et ses observations, même « ENTRE » les rencontres. La figure 9 présente l'engrenage de ces interrelations que la direction d'école doit actualiser ENTRE les rencontres.



Figure 9. Interrelations à actualiser pour assurer le "ENTRE" les rencontres

Source : Image adaptée de *Presenter Media* (2019)

La figure 10 permet de visualiser cet entre-deux, représenté par des flèches et par l'engrenage des interrelations à actualiser en tout temps représenté par le rayonnement. Cela permet à la direction de poser plusieurs gestes de régulation, certains de façon planifiée et d'autres de manière intuitive pour assurer la qualité de l'animation. Cette figure contient également le procédurier du « avant », « pendant » et « après », présenté précédemment, intégré au « ENTRE ».

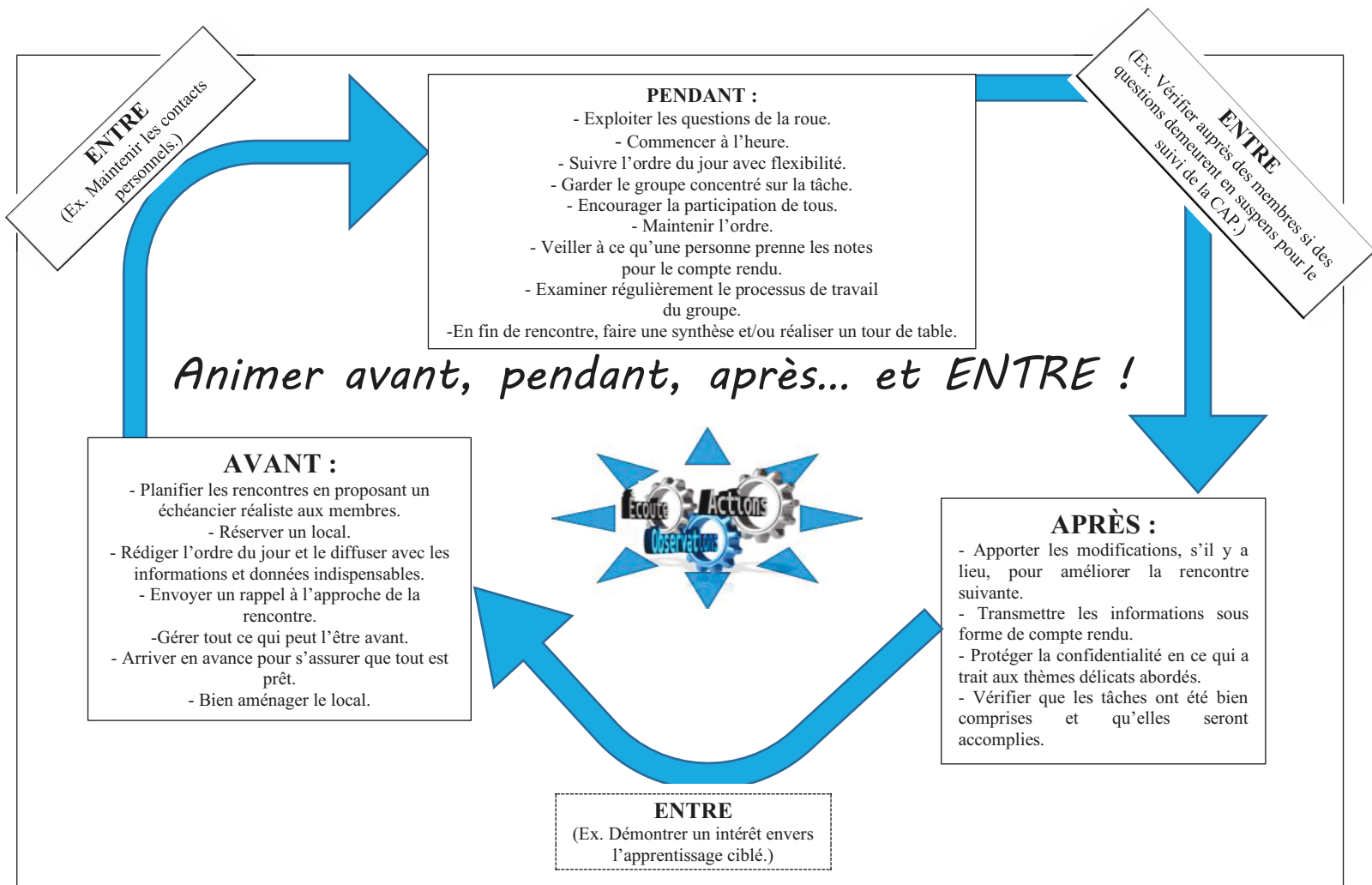


Figure 10. Animer avant, pendant, après et... "ENTRE"

Source : Images adaptées de *Presenter Media* (2019).

Par exemple, la direction tire avantage à s'entretenir régulièrement avec les membres de la CAP entre les rencontres pour les soutenir, pour s'informer, pour vérifier si des questions demeurent en suspens, pour éviter une rupture pouvant être ressentie sur le plan de la collaboration, pour maintenir le lien ou encore pour préserver la confiance.

Des rencontres informelles avec les enseignantes et les enseignants lors des déplacements ou encore des visites dans leur local d'enseignement peuvent être des sources intéressantes d'informations pour une direction d'école entre les rencontres. Pendant qu'elle circule, des propos par les membres ou les élèves peuvent être émis par rapport à l'apprentissage ciblé. La direction note des observations, par exemple : Remarque-t-elle la présence de consignes affichées dans le local d'enseignement en lien avec l'apprentissage ciblé ou la présence de travaux d'élèves qui y sont liés ? A-t-elle posé ou vu des actions en lien avec l'apprentissage ciblé ? Peut-être a-t-elle reçu une invitation à venir voir la présentation de travaux d'élèves dans leur local ? Peut-être a-t-elle donné suite à une demande d'achat de matériel pour favoriser l'apprentissage ciblé ? Elle se joint, si l'occasion se présente, à une conversation entre deux enseignantes ou encore elle en initie une avec un membre de la CAP. La direction pourra souligner ces observations lors de la rencontre suivante.

Cette posture d'accompagnement y joue alors un rôle important : cette posture de relation avec l'autre, cette manière d'être en donnant de la considération aux personnes. Ce sont tous ces gestes et toutes ces paroles planifiées ou non, par l'engrenage des interrelations à actualiser aussi « ENTRE » qui font exister la CAP bien au-delà des rencontres prévues.

1.2.3 *Projet II : Résultats significatifs*

Le troisième ensemble de la figure 3, Les savoirs professionnels – Projet II : Animation d'une CAP, comprend les résultats significatifs. Comme mentionné précédemment, le mot « significatif » n'est pas utilisé dans cet essai au sens statistique du terme, comme défini par Fortin et Gagnon (2015). Il est plutôt ici employé dans le sens des résultats que peuvent obtenir de potentiels utilisateurs ayant posé, auprès d'une famille de situations semblables, les actions-clés présentées dans la classe d'actions. En effet, une direction d'école qui souhaite animer une CAP, dans une situation comprise dans la famille de situations décrite en menant des actions-clés similaires à celles préalablement présentées, peut s'attendre à obtenir des résultats tels que ceux présentés ci-dessous en fonction de finalités semblables. Des résultats significatifs sont présentés dans cette sous-section tandis que des retombées potentielles au sein de l'équipe-école et de la commission scolaire le seront dans le prochain chapitre traitant de la transférabilité.

Liés aux objectifs du deuxième projet, soit la mise à l'essai de « La roue de l'animation de la CAP » ainsi que de décrire et d'analyser les étapes à suivre avant, pendant et après les rencontres CAP, deux résultats significatifs en lien avec l'animation de la CAP sont présentés. Ils concernent l'efficacité de la roue de l'animation et la productivité des rencontres.

1.2.3.1 *Efficacité de la roue de l'animation*

Comme mentionné précédemment, c'est en m'inspirant des travaux d'Eaker et al. (2004), de Leclerc (2012) et de Massé (2019) que j'ai conçu « La roue de l'animation de la CAP » structurée autour de cinq questions essentielles desquelles ont émané des pistes de réflexion pour

soutenir ou approfondir les échanges. Comme en témoignent les données recueillies et l'analyse présentée dans le premier chapitre de ce travail, les questions de la roue de l'animation permettent, lors des rencontres, de vraiment centrer les échanges autour des questions clés qui sont caractéristiques d'une CAP et de bien structurer son animation.

La direction doit toutefois faire preuve de vigilance lors de la formulation de la première question qui devient la principale ligne directrice, puisqu'elle fait office, en quelque sorte, de l'indicateur du nord magnétique qui donne le cap aux rencontres. En effet, à la question « Que voulons-nous que les élèves apprennent ? », la réponse, qui devient l'apprentissage ciblé, doit être reliée à un contenu du PFÉQ, sinon l'objectif ultime des CAP, soit l'amélioration de la réussite scolaire des élèves, n'aurait pas la portée attendue. Conséquemment, les échanges sur l'expertise pédagogique face à l'apprentissage ciblé occupent une place prépondérante puisque les enseignantes et enseignants ainsi que l'orthopédagogue vivent la même séquence d'enseignement et d'apprentissage durant la même période. De plus, d'une rencontre à l'autre, les succès et les défis vécus, d'une part, par les élèves et, d'autre part, par les enseignantes et enseignants sont partagés. Une harmonisation des pratiques qui se met en place progressivement favorise la réussite des élèves ainsi que le développement professionnel.

Chacune des rencontres est planifiée en fonction d'une ou de deux questions de la roue de l'animation qui guide les échanges se regroupant en trois grandes catégories, soit l'apprentissage ciblé, les données d'observation et les stratégies et pratiques inspirantes. La première catégorie est l'apprentissage ciblé qui regroupe les échanges qui se rapportent à la cible de travail ainsi que des ressources documentaires ou humaines pouvant contribuer à son atteinte. La deuxième catégorie

est identifiée comme celle des données d'observation, soit les preuves de l'apprentissage que les élèves fournissent et qui sont recueillies par les enseignantes et les enseignants ainsi que par l'orthopédagogue à l'aide de différents outils (grille d'évaluation, liste à cocher, etc.). La troisième catégorie regroupe les stratégies et pratiques inspirantes qui font état des moyens pédagogiques ayant eu un effet positif pour l'atteinte de l'apprentissage ciblé. La plupart des échanges, lors des rencontres, ont pu être classés dans ces trois catégories permettant de conclure que la roue de l'animation a assuré une bonne focalisation des discussions.

La roue de l'animation permet donc de donner un cadre aux rencontres et de bien les structurer, d'où son efficacité. Cet outil permet de distinguer les rencontres de simples échanges pédagogiques puisque l'apprentissage ciblé est au cœur des discussions desquelles ressort un réel partage d'expertises qui rejoint les trois piliers de la CAP, soit de mettre l'accent sur les apprentissages, de développer une culture collaborative avec une responsabilité collective et d'établir une orientation axée vers les résultats.

De plus, l'utilisation de « La roue de l'animation » contribue à l'élaboration de microstratégies et macrostratégies d'enseignement. En effet, lorsqu'à l'ordre du jour des rencontres, l'une des quatre premières questions de la roue apparaît, soit « Que voulons-nous que les élèves apprennent ? Comment saurons-nous s'ils ont appris ? Qu'allons-nous faire avec les élèves qui ont appris ? ou Qu'allons-nous faire avec les élèves qui n'ont pas appris ? » des microstratégies d'enseignement émergent du fait que les membres partagent leurs expertises et se questionnent. Ceci permet l'identification de ces microstratégies efficaces et inspirantes en lien avec l'apprentissage ciblé lors de chaque rencontre, un peu comme si l'on scrutait à la loupe

l'apprentissage ciblé dans le but d'y voir tous les détails afin que rien n'échappe à la réussite de chaque élève.

Puis, à la dernière rencontre, la cinquième question est posée « Quelles stratégies ont eu le plus d'impact sur le progrès et la réussite des élèves ? ». Comme mentionné précédemment, une distance est alors créée entre l'apprentissage ciblé et l'ensemble des actions posées par les membres pendant les rencontres. Des macrostratégies sont nommées puisqu'un métaregard est porté sur l'ensemble de la démarche vécue permettant de les identifier. C'est comme si cette cinquième question permettait de regarder, à l'aide de jumelles, une montagne sur laquelle repose le drapeau de l'apprentissage ciblé.

La figure 11 rappelle les cinq questions de la roue de l'animation et illustre l'émergence de microstratégies et de macrostratégies d'enseignement.

Roue d'animation et émergence de stratégies d'enseignement

Questions menant au partage de microstratégies d'enseignement :



1. Que voulons-nous que les élèves apprennent ?
2. Comment saurons-nous s'ils ont appris ?
3. Qu'allons-nous faire avec les élèves qui ont appris ?
4. Qu'allons-nous faire avec les élèves qui n'ont pas appris ?

(Les quatre premières questions permettent de nommer des stratégies et pratiques pédagogiques en cours de projet.)

Question menant au partage de macrostratégies d'enseignement :

5. Quelles stratégies ont eu le plus d'impacts sur le progrès et la réussite des élèves ?

(La cinquième question permet de jeter un métaregard sur l'ensemble des rencontres.)

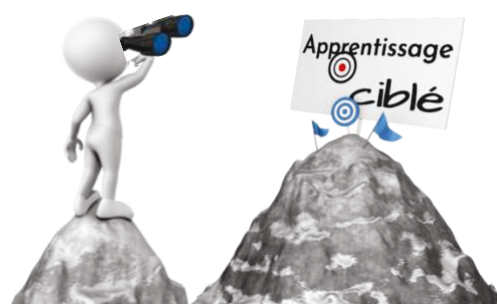


Figure 11. Microstratégies et macrostratégies d'enseignement

Source : Images tirées et adaptées de *Presenter Media* (2019).

L'utilisation de la roue de l'animation regroupant cinq questions conduit donc les échanges, au fil des rencontres, à l'élaboration de microstratégies et de macrostratégies d'enseignement.

Une animation de qualité est celle qui rejoint la visée de la CAP, soit de focaliser sur l'apprentissage ciblé, sur les données d'observation ainsi que sur les stratégies et pratiques inspirantes. L'objectif poursuivi par la mise à l'essai de la roue permet donc d'affirmer qu'elle est efficace.

1.2.3.2 *Productivité des rencontres*

Une direction d'école au primaire qui anime une CAP doit poser les actions-clés énumérées précédemment pour obtenir la productivité des rencontres qui devient aussi un résultat intéressant. En effet, à partir du moment où un membre souhaite s'engager dans la CAP, aucun ne veut y perdre du temps. Le rôle de la direction y est donc majeur puisque c'est à elle que revient la responsabilité de l'animation.

Chaque rencontre doit idéalement être d'une durée de deux à trois heures et espacée d'environ trois semaines pour favoriser le travail de l'équipe-CAP. Cinq ou six séances sont satisfaisantes pour considérer dans son ensemble la roue de l'animation dont le cycle complet peut se dérouler sur une période d'environ quatre mois.

L'exploitation de la roue de l'animation permet de donner un cadre aux rencontres. L'animation en trois temps intégrant la roue – soit l'accueil, la discussion et la conclusion – permet de prendre le temps d'échanger tout en favorisant la formation d'une spirale d'échanges pédagogiques. La reconnaissance de l'expertise pédagogique, en suivant le trajet des

apprentissages, se réalise pendant les rencontres. Les données d'observation permettent ce constat de l'effet pédagogique produit sur le progrès et la réussite des élèves qui sont au cœur de la CAP. En effet, lorsque des améliorations sont notées pour les élèves par rapport à l'apprentissage ciblé par le partage d'expertises des stratégies et pratiques inspirantes, la productivité des rencontres est assurée. De plus, la consultation du procédurier afin de s'assurer de ne rien oublier avant, pendant et après les rencontres favorise aussi la productivité des rencontres. Finalement, la direction d'école qui assure le lien « ENTRE » les rencontres crée l'enrichissement de celles-ci puisque malgré le fait que les enseignantes et les enseignants se retrouvent seuls dans leur local d'enseignement entre les rencontres, ils se sentent unis par la culture collaborative qui s'est développée au sein de la CAP.

Enfin, certaines conditions facilitent la productivité des rencontres, par exemple en les tenant en dehors des plages horaires d'enseignement, ce qui permet au personnel enseignant d'y participer pendant la journée, en aménageant le local de façon à favoriser les échanges et le partage des données d'observation, etc.

2. VALIDITÉ ET PERTINENCE DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

J'ai présenté précédemment les savoirs professionnels issus de mes projets et j'ai décrit les conditions d'émergence dans le milieu professionnel. Dans les lignes qui suivent, je traiterai des quatre critères de validité et de pertinence des savoirs professionnels, soit la validité épistémique, la validité sociale, la pertinence pratique ainsi que la pertinence éthique des savoirs au regard des projets.

2.1 Validité épistémique

Ce premier critère de validité, dont Nizet (2019) propose d'examiner autant la valeur des savoirs professionnels que leurs conditions de production, se définit comme « la validité épistémique (degré de crédibilité) : adéquation de la formulation des savoirs professionnels avec la réalité de la situation et des référents théoriques » (Balises de l'activité de synthèse [D.Éd.], 2019, p. 10). C'est pourquoi je présente, dans un premier temps, la validité de ces savoirs en traitant de leur adéquation avec la réalité du milieu de pratique professionnelle et avec les référents théoriques. Dans un deuxième temps, je présenterai les conditions dans lesquelles ces savoirs professionnels ont été produits.

2.1.1 *Validité des savoirs professionnels : adéquation avec la réalité du milieu et avec les référents théoriques*

La validité des savoirs professionnels produits est abordée en traitant de l'adéquation de ceux-ci avec la réalité du milieu de pratique professionnelle et les référents théoriques.

Comme mentionné précédemment, mon milieu professionnel représentait un terreau fertile pour le développement de projets centrés sur la pédagogie, puisque les enseignantes et les enseignants échangeaient et discutaient régulièrement de stratégies et de pratiques pédagogiques. Pour cette raison, à titre de nouvelle directrice d'école dans ce milieu, je souhaitais mettre en place des lieux, des espaces où la pédagogie serait discutée de façon formelle pour favoriser la réussite des élèves ainsi que le développement professionnel des enseignantes et enseignants. C'est ainsi que j'ai effectué différentes lectures sur les CAP. Eaker et al. (2004) présentent les CAP comme une transformation culturelle de l'école. Pour que celle-ci se produise, pour qu'une école puisse

évoluer, son personnel doit développer une culture de collaboration. Ces auteurs ajoutent qu'au sein d'une CAP, il faut apprendre à travailler en équipes efficaces et performantes. Aussi, la CAP offre, à l'intention des leaders scolaires, un grand nombre d'outils et de pistes pour observer cette transformation au sein de l'équipe-école (Leclerc, 2012).

L'établissement du diagnostic sur l'état de développement de la CAP, dans le cadre du Projet I, a été soutenu par différents outils que propose Leclerc (2012). Il y a donc eu adéquation avec la réalité du milieu puisque ce diagnostic a été produit en menant les activités habituelles avec les enseignantes et les enseignants. Ce cadre m'a permis de brosser un portrait de l'état de développement de la CAP au sein de mon école.

Pour faire suite à l'établissement du diagnostic et à la présentation des résultats du Projet I, j'ai implanté une CAP et je me suis penchée sur son animation. Puisque je ne pouvais improviser de telles rencontres, il me fallait établir un cadre d'animation. J'ai d'abord conçu « La roue de l'animation de la CAP » structurée autour de cinq questions essentielles tirées des travaux d'Eaker et al. (2004), de Leclerc (2012) et de Massé (2019). À partir des lectures effectuées, cette roue était en cohérence avec les principes de la CAP et semblait constituer un outil pertinent pour permettre d'encadrer l'animation. Après la mise à l'essai de cette roue de l'animation de la CAP et l'obtention de résultats significatifs, je considère que cet outil d'animation était adapté à la réalité de mon milieu et que les savoirs produits sont valides sur le plan épistémique.

C'est à partir de l'ouvrage de Roberts et al. (2010) que l'échéancier (avant, pendant et après) a pris forme (annexe E). Il semble évident qu'une personne responsable de l'animation pense à tous ces détails parce qu'elle les connaît, mais le fait de poser par écrit ces étapes à réaliser

constitue un précieux aide-mémoire des principales tâches essentielles au bon déroulement de ces rencontres. Comme directrice d'école et animatrice de la CAP, j'ai adapté et retenu ce qui semblait le plus approprié pour le contexte institutionnel qui est le nôtre. C'est également à partir de cet échéancier comprenant les étapes à suivre afin de favoriser l'efficacité des rencontres collaboratives que des actions posées « ENTRE » les rencontres ont été recensées. Cet « ENTRE » n'a donc pas été répertorié dans les écrits, mais est plutôt ressorti de mon deuxième projet comme une action à poser. En effet, j'ai constaté que mon leadership s'exerçait également entre les rencontres, par exemple, en maintenant les contacts personnels, en vérifiant auprès des membres si des questions demeurent en suspens pour le suivi, en démontrant un intérêt envers l'apprentissage ciblé, etc. Ces gestes et actions se déroulant de façon spontanée entre les rencontres sont représentés par l'engrenage des interrelations à actualiser.

Le dispositif de la CAP constitue aussi une démarche d'accompagnement puisque, dans mes fonctions de directrice, il m'est alors possible d'être témoin du développement professionnel des enseignantes et des enseignants en les accompagnant. Cette dimension de l'accompagnement est importante et, comme Paul (2009) le mentionne, ce terme renvoie à quatre idées.

Tout d'abord, il renvoie à celle de secondarité : celui qui accompagne est second, c'est-à-dire « suivant » (et non « suiveur »). S'il n'a pas la primauté, il n'est pour autant pas accessoire puisqu'il n'y aurait accompagnement sans ce binôme initial. Sa fonction est de soutenir au sens de valoriser celui qui est accompagné. Le terme d'accompagnement renvoie ensuite à l'idée de cheminement incluant un temps d'élaboration et des étapes qui composent la « mise en chemin ». En trois, vient

l'idée d'un effet d'ensemble : quelle que soit la dissymétrie relationnelle, l'action vise à impliquer les deux éléments à tous les stades de ce cheminement. Enfin, c'est l'idée de transition, liée à une circonstance, une actualité, un événement, une situation qui vient dire que tout accompagnement est temporaire : il a un début, un développement et une fin. (s. p.)

Bien que plus de deux personnes se réunissent lors d'une CAP, la direction accompagne les enseignantes, les enseignants et l'orthopédagogue, actualisant ainsi les quatre idées de Paul (2009). Pour cela, il faut du temps et les rencontres de deux à trois heures avec un ordre du jour souple semblent être favorables à l'accompagnement associé à l'animation de la CAP, tout comme le fait d'espacer les rencontres de trois à quatre semaines permettant, entre autres, une démarche d'accompagnement sur une plus longue période.

Lors des nombreux échanges, on écoute et on entend. Cette structure souple favorisant une spirale d'échanges pédagogiques semble être un atout pour permettre une fluidité. Chacun des membres de la CAP y adopte une posture d'ouverture à l'autre puisque l'engagement est basé sur le respect et la confiance. « Idées et actions, savoir et sens, émergent des conversations entre sujets-acteurs : seule une posture professionnelle qui évite d'imposer sa propre façon de voir les choses contribue à l'émergence de *non encore-dit* » [les auteurs soulignent] (Paul et Fabre, 2017, p. 187).

On peut conclure à la validité épistémique des savoirs professionnels produits qui sont en adéquation avec la réalité du milieu professionnel car ils s'inscrivent dans les activités habituelles des enseignantes et des enseignants. De plus, pour témoigner de l'adéquation avec la réalité du

terrain et avec les référents théoriques, les gens se reconnaissent à travers le diagnostic du Projet I ainsi qu'avec la présentation des résultats du Projet II.

2.1.2 *Conditions de production des savoirs professionnels*

Les conditions de production des savoirs professionnels sont rappelées pour mieux situer la démarche empirique entreprise et la méthode utilisée. Pour ce faire, je décris ci-après les étapes qui ont été réalisées lors de la collecte et l'analyse des données.

Lors du premier projet, soit pour l'établissement du diagnostic situationnel, j'ai eu recours à trois outils pour la collecte de données, soit la GOCAP (annexe B), un journal de projet et un journal de la praticienne-chercheure. Rappelons que Leclerc (2012) présente d'abord dans la GOCAP sept indicateurs, chacun pouvant être relié dans son ouvrage à une grille d'observation « Où en sommes-nous ? » (annexe C). Ces différentes grilles, mentionnées précédemment, contiennent toutes une série de manifestations observables.

Les observations ont été notées dans un journal de bord nommé « journal de projet » utilisé comme aide-mémoire à la suite des rencontres formelles ainsi que lors de rencontres informelles avec les participantes et participants volontaires. Les situations où la pédagogie était présente ont été recensées. Dès que le contenu de la rencontre formelle ou informelle pouvait avoir une incidence sur la vie de la classe ou sur l'apprentissage des élèves, il était prévu que l'observation soit consignée.

Un deuxième journal nommé « journal de la praticienne-chercheure » a permis de noter les réflexions et les questionnements tout au long de ce projet.

Pour réaliser l'analyse des données, les observations ont été regroupées pour positionner l'équipe-école. Les deux outils, soit les grilles de Leclerc (2012) « Où en sommes-nous ? » ainsi qu'un tableau synthèse ont donc permis de situer plus finement l'équipe-école par rapport à la CAP.

En ce qui concerne la collecte de données du deuxième projet, différents outils ont été utilisés : un « journal de projets » regroupant les ordres du jour et les comptes rendus; un procédurier inspiré de Roberts et al. (2010) pour m'assurer de bien suivre les étapes à exécuter avant, pendant et après les rencontres (annexe E); l'enregistrement des rencontres, sauf la première; un « journal de la praticienne-chercheure » dans lequel apparaissent mes réflexions et mes questionnements tout au long du projet, qui s'est enrichi au fil des rencontres permettant sa régulation; et un bilan complété par les enseignantes lors de la dernière rencontre.

Subséquentement, des outils pour la collecte de données ont été utilisés et une démarche réalisée pour leur analyse. Les enregistrements, prévus initialement pour l'analyse de contenu, ont été utilisés pour la production de comptes rendus remis après chaque rencontre aux participants de la CAP. Lors de l'écoute du matériel enregistré, j'ai réalisé, à la suite de chacune des rencontres, des verbatim qui n'ont pas été distribués aux participants, mais qui ont servi à réaliser l'analyse du contenu des échanges. Cette transcription n'était pas prévue lors de la planification du projet, mais s'est avérée indispensable pour éviter une nouvelle audition des échanges enregistrés.

C'est ainsi qu'avec les matériaux recueillis, en me référant à L'Écuyer (1987) qui propose un modèle général suggérant six étapes s'adaptant selon toute vraisemblance à la plupart des formes d'analyse de contenu, j'ai procédé au traitement des données :

- 1) Lectures préliminaires et établissement d'une liste des énoncés;
- 2) Choix et définition des unités de classification : types d'unités, définitions et critères de choix;
- 3) Processus de catégorisation et de classification : définition d'une catégorie, sous-étapes de classification, qualités essentielles des catégories;
- 4) Quantification et traitement statistique;
- 5) Description scientifique : analyse quantitative et analyse qualitative;
- 6) Interprétation des résultats. (p. 54-55)

Toutefois, pour les besoins du présent essai dans le cadre du doctorat professionnel, bien que je me sois appuyée sur ce modèle, je n'ai franchi que quatre des six étapes (étapes 1, 2, 3 et 5¹⁶), puisque ce sont celles qui étaient pertinentes pour les besoins de mon analyse.

Pour franchir la première étape « Lectures préliminaires et établissement d'une liste des énoncés », j'ai donc relu chacune des transcriptions détaillées que j'avais réalisées des cinq rencontres. De plus, comme l'un des objectifs spécifiques de mon projet d'intervention était la mise à l'essai de « La roue de l'animation de la CAP », cette dernière a fourni le fil conducteur à nos rencontres. Pour orienter l'ensemble de mon analyse de la roue, ces cinq questions se sont donc avérées centrales.

Ensuite, lors de la deuxième étape « Choix et définitions des unités de classification : types d'unités, définitions et critères de choix », il s'agissait de déterminer les unités de classification.

¹⁶ À l'étape 5 de L'Écuyer (1987), seule l'analyse qualitative a été réalisée.

« Subséquemment aux premières lectures, il s’agit ensuite de découper en énoncés plus restreints *possédant normalement un sens complet en eux-mêmes* [L’Écuyer souligne] et qui serviront à toute la classification ou codification ultérieure » (L’Écuyer, 1987, p. 55). J’ai donc sélectionné, comme unités de classification, des phrases ou des portions de phrases des transcriptions détaillées de chaque rencontre traitant spécifiquement des échanges et répondant à l’une ou l’autre des cinq questions de « La roue de l’animation de la CAP ».

On dit de la troisième étape – « Processus de catégorisation et de classification : définition d’une catégorie, sous-étapes de classification, qualités essentielles des catégories » – qu’elle est la plus déterminante puisque c’est la phase de réorganisation du matériel par laquelle les énoncés sont regroupés par catégories plus larges. Pour réaliser cette étape, j’ai d’abord relu les verbatim de chaque rencontre. Comme mentionné précédemment, les unités de classifications ont été choisies en lien avec les cinq questions essentielles à l’animation d’une CAP. Les concepts clés qui ressortaient de chaque rencontre ont été dégagés. Puis, c’est en établissant un regroupement de ces mots-clés en catégories plus larges que l’analyse a conduit au choix de trois grandes catégories. Le tableau 21 présente le système catégoriel utilisé pour la réorganisation du matériel.

Tableau 21. Système catégoriel pour l'analyse de contenu

Rencontres	Questions de la roue	Identification de mots-clés se dégageant de chaque rencontre	Formation de trois catégories avec le regroupement de ces mots-clés
CAP-1	1		Catégorie 1 : Apprentissage ciblé Catégorie 2 : Données d'observation Catégorie 3 : Stratégies et pratiques inspirantes
CAP-2	1-2		
CAP-3	1-2		
CAP-4	3-4		
CAP-5	3-4		
CAP-6	5		

Finalement, la dernière étape de l'analyse de contenu a été réalisée en se basant sur la cinquième étape du modèle général de L'Écuyer (1987) appelée « La description scientifique » dirigée vers l'analyse qualitative plutôt que quantitative.

C'est dans ces conditions de production qu'ont été générés les savoirs professionnels issus des projets.

2.2 Validité sociale

Un deuxième critère de validité, soit la validité sociale, est défini comme étant le « degré d'acceptabilité par les acteurs des actions et de leurs effets (efficacité, légitimité, objectivation) » (Balises de l'activité de synthèse [D.Éd.], 2019, p. 9). Le degré d'acceptabilité des savoirs

professionnels par les actrices et les acteurs s'est révélé plutôt élevé, tant pour le Projet I que pour le Projet II.

En ce qui concerne les savoirs professionnels produits dans le cadre du premier projet, la validité sociale a d'abord été assurée par le fait que toute l'équipe-école a consenti, dès le début, à ce que les données soient utilisées aux fins de mon projet d'études doctorales. Les enseignantes et enseignants étaient fiers de parler de pédagogie et de constater l'engagement que je démontrais, à titre de directrice, envers l'enseignement et l'apprentissage. De nombreux échanges et gestes pédagogiques ont été relevés durant la période où j'ai effectué la collecte de données, ce qui créait déjà un partage d'expertises.

Il était prévu dans l'entente que le diagnostic soit présenté à l'équipe-école, ce qui fut réalisé lors de la dernière journée du calendrier scolaire. Je me permets d'avancer que leur présence, quoique facultative, s'est avérée pour eux une occasion d'apprentissage collectif puisque les enseignantes et les enseignants souhaitaient connaître les résultats du diagnostic produit par la collecte de données à laquelle tous avaient participé. Cette rencontre a permis la présentation du diagnostic avec un montage Power Point où les résultats obtenus ont été partagés. Puis, à la suite de cette présentation portant sur l'état de développement de la CAP, je leur ai demandé : *Est-ce que vous vous reconnaissez comme équipe-école ?* Une enseignante a répondu : *Moi, je trouve que ça colle avec l'équipe !* L'orthopédagogue a mentionné : *C'est nous autres.* Une autre enseignante a émis ce commentaire : *Ce serait intéressant d'en parler avec les autres directions à la commission scolaire, car toi, tu as une expertise différente. Tu pourrais leur amener nos résultats, pourquoi pas ? [...]* *Peut-être que ça pourrait faire écho un tel projet !* Une autre enseignante est

venue me voir à la fin de la présentation et voulait obtenir la référence du livre de Leclerc (2012). La présentation du diagnostic a donc constitué un moment satisfaisant pour tous, tout en clôturant l'année sur une note positive, confirmant ainsi l'acceptabilité par les membres de l'équipe-école. De plus, la présentation du diagnostic a permis à la directrice de l'établissement une connaissance de l'état de développement de la CAP ainsi qu'une meilleure compréhension de son milieu de pratique professionnelle.

Puis, une vingtaine de mois plus tard, dans le cadre du deuxième projet, la mise en place d'une première équipe-CAP a apporté son lot de questionnements, voire une certaine résistance par quelques membres de l'équipe-école. Celle-ci a d'abord été liée à la sélection des membres, que j'ai effectuée à titre de directrice d'école. Aussi, la notion de volontariat a été discutée puisque certaines personnes croyaient qu'éventuellement la participation à une CAP deviendrait obligatoire.

Pendant ce temps, les savoirs professionnels du deuxième projet ont pris forme avec l'animation de la CAP. Les caractéristiques de la famille de situations permettent de répondre à certaines appréhensions de l'équipe-école face à la CAP. Les membres y adhèrent de façon volontaire et adoptent une posture d'apprenant. Ce critère de volontariat favorise l'acceptabilité de la CAP. Les rencontres se déroulent selon l'horaire régulier avec la libération des enseignantes et des enseignants, ce qui est un élément qui facilite l'organisation des rencontres, mais en contrepartie, personne ne veut y perdre de temps et c'est pour cette raison que les rencontres doivent être bien planifiées et organisées dans un environnement propice à la collaboration. Le rôle de la directrice ou du directeur y est très important puisqu'elle y affirme son leadership

éducatif, s'engage pédagogiquement face à ce dispositif de développement professionnel, est responsable de l'animation et adopte une posture d'accompagnement. En ce qui concerne la classe d'actions, c'est-à-dire l'animation, une attention particulière a été portée à la mise à l'essai d'un outil d'animation. D'ailleurs, un outil de synthèse nommé CAPANIME sera présenté dans le troisième chapitre, regroupant les actions-clés à poser lors de l'animation de la CAP par la direction d'une école au primaire, ceci à des fins de transférabilité en soutien à la professionnalisation des membres de cette communauté éducative.

Cette première CAP, ayant pris fin avec l'année scolaire, sonnait également l'heure de ma retraite. C'est ainsi que la présentation des résultats significatifs du Projet II, à l'automne suivant, s'est effectuée avec les membres disponibles de l'équipe-CAP où mon retour parmi elles l'était à titre d'étudiante seulement. Une nouvelle année scolaire était bien amorcée pour ces enseignantes, cette rencontre s'étant tenue en novembre. Pour permettre un rappel du projet, le « Condensé de chacune des six rencontres » (annexe I) a été présenté. Une enseignante a soulevé : *On était au mois d'avril, comme c'était tard pour travailler la structure de la phrase ! On est au mois de novembre et on fait ça, maintenant, cette année.* Les membres ont souligné l'efficacité de la roue et confirmé la productivité des rencontres.

En ce qui concerne l'efficacité de la roue de l'animation, comme les questions ramènent toujours à l'apprentissage ciblé, les discussions sont réellement d'ordre pédagogique, ce qui est fort apprécié par les membres de la CAP puisque personne n'y perd son temps. Tous travaillent à la réussite des élèves et partagent leurs stratégies et leurs pratiques pédagogiques. Par ailleurs, à propos de l'hypothèse émise, puisque nous avons peu échangé sur la question « Que ferons-nous

avec les élèves qui ont appris ? », toutes sont d'accord avec l'idée que l'on consacre peu de temps aux élèves qui ont appris. Une enseignante ajoute : *Ceux qui réussissent, on a tendance à les mettre en autodidacte ou on les place en équipe pour qu'ils apportent du support à d'autres élèves. Si on leur donne un défi vraiment plus grand, on n'a pas le temps de leur venir en aide.* Aussi, l'élaboration de microstratégies et macrostratégies que, lors des rencontres, les enseignantes ont reconnu utiliser, est un processus qui peut être transférable à d'autres disciplines. Ce constat a été émis après qu'une enseignante ait donné un exemple portant sur une notion en mathématique : *On ferait d'autres essais et erreurs avec le nouvel apprentissage ciblé.* En effet, pour les quatre premières questions, des actions à poser seraient nommées, tandis que pour la cinquième, un métaregard serait de nouveau porté sur l'ensemble de la démarche. Une enseignante souligne d'ailleurs : *C'est un beau travail d'équipe. Ça a été vraiment riche comme apprentissage, pas juste pour nos élèves, mais pour nous.*

Le temps alloué à l'équipe-CAP pour leur permettre le déploiement d'une spirale pédagogique (figure 7) a confirmé qu'il contribuait à améliorer la productivité des rencontres. Les participantes se sont exprimées sur la question : *Cette espèce d'espace où, oui on discute, parfois on a l'impression que ça n'avance pas, mais finalement comme tu dis, ta spirale, on se construit tranquillement à travers ça,* a mentionné une enseignante. Ce commentaire, lié à la structure souple favorisant une spirale d'échanges pédagogiques, se révèle donc un élément fort apprécié dans l'animation des CAP, c'est-à-dire permettre aux membres d'exprimer leurs idées, de partager leurs pratiques et leurs stratégies, etc. devant d'abord être verbalisées avant de pouvoir être formalisées. C'est ce que Paul et Fabre (2017) qualifient de « dire » et « s'entendre dire ». Toutefois, cette démarche nécessite que l'on y consacre le temps nécessaire et la CAP est un lieu tout désigné pour

favoriser cette prise de parole. D'ailleurs une enseignante ajoute : *J'étais un petit peu désabusée de l'enseignement. Je me disais, c'est toujours la même affaire, on ne réussit pas. Les CAP nous ont comme amené des solutions dans nos mains !* En effet, la CAP a permis de prendre ce temps, ensemble, pour réfléchir.

Les savoirs professionnels produits dans le cadre de ces deux projets peuvent modifier des pratiques soit sur plusieurs mois ou encore sur plusieurs années en développant le dispositif collaboratif de la CAP. Le fait de prendre ce temps en équipe pour d'abord choisir un apprentissage ciblé et de regarder les données d'observations contribue au partage de stratégies et de pratiques inspirantes, et ce, sous une culture collaborative qui brise le sentiment d'isolement. D'ailleurs, le commentaire émis par une enseignante confirme le degré d'acceptabilité chez les acteurs des actions du Projet II et de leurs effets.

La satisfaction qu'on est allé chercher à travers la CAP m'a probablement sauvé d'un congé [de] maladie. Ça m'a permis d'être satisfaite d'une partie de mon travail et [cela nous a permis] de prendre un temps d'apprécier le progrès des élèves. Ce n'était pas facile à voir l'an passé.

Pour la direction de l'école, il s'agit d'une confirmation de la validité sociale de la CAP.

2.3 Pertinence pratique

La pertinence pratique est définie comme « la pertinence des résultats qui se dégagent des actions mises de l'avant pour répondre à la situation problématisée » (Balises de l'activité de synthèse [DED 923], p. 8).

Dans le cadre du Projet I, la situation problématisée provient du fait que les enseignantes et les enseignants traitent régulièrement de pédagogie, échangent à la hâte des pratiques expérimentées et des stratégies efficaces et tentent de se donner des rendez-vous pour en discuter. Comme tous ces gestes et actions se déroulent de façon informelle, il manque définitivement d'un lieu structuré, d'un espace ou d'un temps commun pour se rencontrer pour améliorer la réussite des élèves. « C'est pourquoi le travail en communauté d'apprentissage professionnelle devient un dispositif incontournable, car il met l'accent sur les relations entre les enseignants et les divers professionnels de l'école comme élément clé qui influence l'apprentissage des élèves » (Leclerc, 2012, p. 9).

Pour ce faire, il a d'abord fallu, lors du premier projet, poser un diagnostic situationnel sur l'état de développement de la CAP au sein de l'équipe-école. La situation désirée était de connaître le niveau de fonctionnement par rapport à ce dispositif de développement professionnel. Les sept indicateurs de Leclerc (2012) et les grilles dans lesquelles on retrouve près de 150 manifestations possibles rejoignent autant le niveau d'organisation de la CAP que des critères d'enseignement, d'où toute sa pertinence pratique. Le fait de se donner des outils d'observation permet de connaître, après l'analyse, l'état de développement de la CAP.

Puis, dans le deuxième projet, en exploitant la roue de l'animation, toute l'organisation pratique des rencontres, à intervalles réguliers dans le temps, en a découlé. Avec les cinq questions, l'atteinte des gestes fondamentaux de l'enseignement et de l'apprentissage est nécessairement réalisée. *Que voulons-nous que les élèves apprennent ? Comment saurons-nous s'ils ont appris ? Qu'allons-nous faire avec les élèves qui ont appris ? Qu'allons-nous faire avec les élèves qui n'ont*

pas appris ? et Quelles stratégies ont eu le plus d'impact sur le progrès et la réussite des élèves ? sont des questions fondamentales à se poser dans une école. C'est la base même de l'enseignement : qu'est-ce que les élèves doivent apprendre, comment vérifier s'ils ont appris et, lors d'échanges, identifier les stratégies ou pratiques les plus inspirantes pour l'amélioration de la réussite des élèves. Le fait que cette mise à l'essai ait fonctionné démontre la nécessité de s'outiller pour l'animation et la roue semble un bon outil. D'ailleurs, lors de la présentation des résultats du deuxième projet, alors que j'y étais comme doctorante et non plus comme directrice d'école, une enseignante a émis un commentaire résumant toute la portée de la CAP.

Une des personnes qui était réfractaire l'an dernier a vu des résultats chez ses nouveaux élèves et a décidé d'embarquer dans la CAP. Je ne suis pas certaine qu'elle aurait pris la même décision si elle n'avait pas vu un tel changement dans la structure des phrases des élèves en début d'année.

Pour ces raisons, les savoirs professionnels produits sont nécessaires dans l'usage et dans la pratique en diagnostiquant d'abord l'état de développement de la CAP au sein de l'équipe-école puis en animant des rencontres.

Les résultats qui se dégagent des actions posées lors de ces projets d'intervention confirment leur pertinence pratique ayant permis de répondre à la situation problématisée visant d'abord et avant tout à améliorer la réussite des élèves.

2.4 Pertinence éthique

Un deuxième critère de pertinence est celui de la pertinence éthique se définissant comme « la démonstration de la prise en compte des normes éthiques dans le cadre de l'intervention » (Balises de l'activité de synthèse [DED 923], p. 8). Les savoirs professionnels ont été produits par une pratique éthique, en respectant pour chaque projet tant l'éthique de la recherche que celle de l'intervention.

En premier lieu, pour développer dans le milieu de pratique ces deux projets, j'ai d'abord demandé et reçu deux certificats de conformité éthique émis par la Faculté d'éducation officialisant mon engagement à respecter les principes éthiques de la recherche avec des êtres humains. Bien qu'en signant le formulaire d'invitation et de consentement (annexe A) le personnel enseignant savait qu'aucune donnée recueillie dans le cadre de cette recherche ne pourrait servir à l'évaluation du personnel, et ce malgré les enregistrements des rencontres dans le cadre du deuxième projet, il n'en demeure pas moins que de dévoiler nos succès et nos insuccès peut donner lieu à la confrontation, au jugement ou à la critique des autres. Les membres qui ont accepté de former l'équipe-CAP, en m'accordant leur confiance, connaissaient l'importance que j'accorde à l'agir éthique et ne craignaient aucun jugement.

C'est ainsi qu'un agir éthique se présentant comme « la façon d'entrer en relation avec autrui, la capacité d'entrer en relation de manière dialogique avec l'autre ainsi qu'une volonté et une capacité de rendre compte de ses actions » (Guillemette, Vachon et Guertin, 2019, p. 59) devait transparaître dans ma pratique. La CAP devient un lieu où l'agir éthique prend réellement forme, où « être en situation éthique est aussi conditionnel à l'état de développement de la

sensibilité éthique » qui engage les personnes dans un processus selon une visée éthique (Lacroix, Marchildon et Bégin, 2017, p. 102). Cette sensibilité éthique, bien que présente au sein de l'équipe-école par le respect de chaque personne, devient encore plus décelable dans une plus petite équipe telle une équipe-CAP puisqu'elle soutient un réel partage se concrétisant seulement si le respect et la confiance sont présents, si ce qui est dit et partagé l'est sous des normes de l'éthique de l'intervention.

En deuxième lieu, « comme cadre de référence et mode de régulation, l'éthique incarne un ensemble de valeurs qui motivent chacun à agir et, comme discours et discipline, elle sert de canevas de réflexion permettant d'analyser les comportements de chacun et de leur bien-fondé » (Lacroix et al., 2017, p. 38). Les gestes et actions posés dans ces projets en tant que directrice d'école devaient respecter la mission de mon organisation qui est d'instruire, d'éduquer et de socialiser tout en agissant dans le respect de la déontologie.¹⁷ Pour demeurer en équilibre au sein de mon milieu professionnel, mes valeurs personnelles sous-tendant mes actions devaient correspondre à celles de mon organisation, présentées au tableau 22, soit le respect, le dépassement, l'adaptation et l'engagement.

¹⁷ L'Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE) (2012) propose un code de déontologie.

Tableau 22. Valeurs à la Commission scolaire des Hauts-Cantons

<p>Respect Souci d'établir et de conserver des liens harmonieux avec les autres, de préserver son environnement et de mettre en place les conditions nécessaires à son épanouissement.</p> <p>Dépassement Capacité d'élargir ses propres limites dans le cadre de la réalisation d'un projet de vie.</p> <p>Adaptation Capacité de tenir compte des besoins des autres dans la conduite de son agir.</p> <p>Engagement Capacité de mobiliser l'ensemble des dimensions de sa personne pour la réalisation d'un projet que l'on juge suffisamment important pour y consacrer de façon durable ses énergies.</p> <p>Source : Commission scolaire des Haut-Cantons (s. d.)</p>

Déjà, les valeurs identifiées par l'équipe-école lors de l'exercice ayant mené à l'élaboration de « Cap sur le thème de l'année – Ajoute ta couleur » (annexe F) et qui comportait trois valeurs, soit le respect, l'engagement/passion et la collaboration étaient en complète adéquation avec celles de la commission scolaire. L'équipe-CAP s'est appuyée sur ces valeurs identifiées par l'équipe-école, s'inscrivant dans la lignée de celles de la commission scolaire. En effet, une valeur commune à l'école et à la commission scolaire est le respect. Ce respect doit teinter les actions au sein d'une CAP, par exemple dès que l'on demande la participation de personnes volontaires, ce libre choix doit être respecté. Une autre valeur identifiée au sein de la commission scolaire est le dépassement et, avec la mise en place d'une CAP, cette valeur anime les membres de l'école. Ils se dépassent, repoussant les limites, pour améliorer la réussite des élèves. Comme directrice d'école, je crois aussi avoir fait preuve de dépassement, d'abord par mon projet doctoral et ensuite avec l'animation de la CAP, et ce, dans le cadre de la réalisation d'un important projet professionnel. Une autre

valeur identifiée par le personnel de l'école est l'engagement jumelé à la passion tout en respectant les forces de chacun des individus qui la compose. Un lien direct peut être établi avec la valeur d'adaptation qui est définie comme la capacité de tenir compte des besoins des autres dans la conduite de son agir. Impossible d'en faire fi dans une CAP, tout comme de son engagement, présenté comme la capacité de mobiliser l'ensemble des dimensions de sa personne pour la réalisation d'un projet que l'on juge suffisamment important pour y consacrer de façon durable ses énergies. Les deux projets ont donc été réalisés en conformité avec les normes éthiques de la recherche, certes, mais également avec celles qui doivent animer une CAP, lesquelles sont également propres aux valeurs de l'école et de la CSHC.

La validité épistémique et la validité sociale ainsi que la pertinence pratique et la pertinence éthique des savoirs professionnels produits ont donc été explicitées en s'appuyant sur l'expérience menée, les cadres conceptuels et les cadres méthodologiques.

TROISIÈME CHAPITRE. TRANSFÉRABILITÉ

Ce chapitre portant sur la transférabilité des savoirs professionnels est divisé en quatre sections. Je traite d'abord de la transférabilité des savoirs professionnels développés au sein d'une commission scolaire. Deuxièmement, la transférabilité de ces savoirs professionnels est présentée en soutien à la professionnalisation des membres d'une communauté en éducation, soit celle des directions d'école au primaire qui souhaitent animer une CAP. La troisième est consacrée à la présentation de CAPANIME, l'outil synthèse pour animer une CAP. Finalement, je propose un exemple de diffusion des savoirs professionnels du Projet II et de CAPANIME.

Dans le cadre du doctorat professionnel en éducation, précisons que :

Au sens de Tardif (2004) ou de Roussel (2011), nous entendons par transférabilité, la possibilité de déployer les savoirs professionnels en contextes similaires ou différents, tout en y apportant des ajustements et menant à de nouveaux apprentissages. Nous pourrions aussi parler de notion d'adaptabilité. (Balises de l'activité de synthèse [D.Éd.], 2019, p. 4)

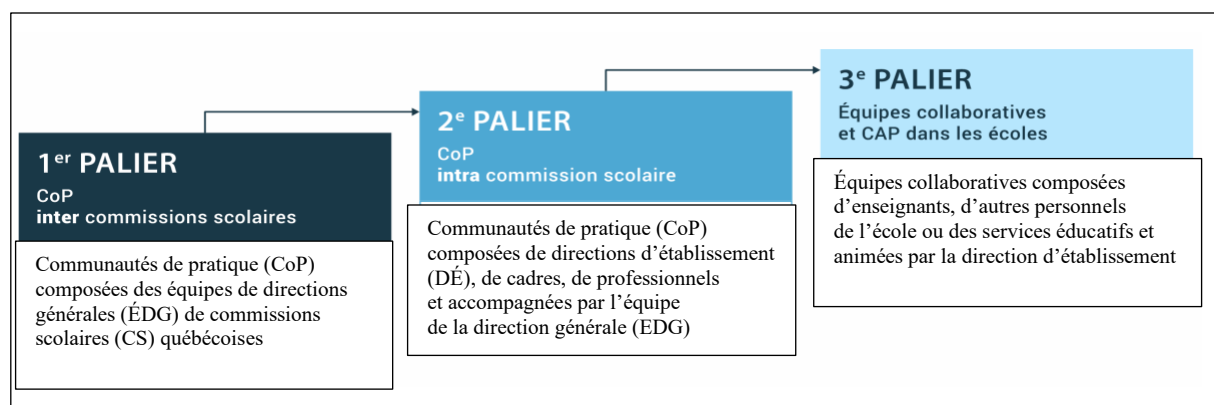
1. TRANSFÉRABILITÉ DES SAVOIRS PROFESSIONNELS DÉVELOPPÉS AU SEIN D'UNE COMMISSION SCOLAIRE

La Fondation André et Lucie Chagnon (FALC) finance un important projet d'implantation des CAP dans les commissions scolaires du Québec et a mandaté le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) pour procéder, par le biais d'une démarche et d'un cadre rigoureux, à cette mise en place de communautés d'apprentissage professionnelles dont

l'implantation a été entreprise dans certaines écoles du Québec. Aux dires de plusieurs observatrices et observateurs, c'est la première fois qu'un organisme privé injecte des fonds aussi importants dans le système scolaire québécois. Cette opération considérable s'inscrit dans le Projet « Collaborer pour apprendre, apprendre pour réussir (CAR) » qui « vise le renforcement des expertises professionnelles des gestionnaires et des enseignants et la mise en place de cultures collaboratives au sein des écoles » (Guillemette et al., 2019, p. 6).

Le déploiement du Projet CAR se déroule sur trois paliers. Au premier palier, l'équipe de la direction générale (ÉDG), intéressée par la mise en œuvre de CAP, doit d'abord se joindre à une communauté de pratique (CoP) composée d'équipes de directions générales (ÉDG) d'autres commissions scolaires (CS) québécoises. Une communauté de pratique se définit comme un groupe de personnes qui apprennent ensemble en partageant leurs connaissances et leurs expertises dans le but de trouver des solutions aux problèmes rencontrés dans leurs pratiques professionnelles (Wenger, 2005). De plus, une ressource externe, engagée par le Projet CAR et subventionnée par la Fondation André et Lucie Chagnon, accompagne les équipes dans leur cheminement. Au deuxième palier, l'équipe de la direction générale (ÉDG) forme alors une CoP avec des directions d'établissement de sa commission scolaire tout en étant accompagnée d'une ressource externe. Le but est l'implantation d'une CAP dans les écoles participantes, constituant le troisième palier, où la ressource externe demeure en soutien à la CS pour l'accompagnement des directions dans leur milieu de pratique professionnelle. Ce plan de déploiement de CoP et de CAP, déployé sous trois paliers grâce au Projet CAR, est présenté dans le tableau 23.

Tableau 23. Paliers de collaboration



Source : Tiré du Projet CAR, 2020

Tout comme la CoP, la CAP réunit des personnes qui travaillent en collaboration. Toutefois, « le but premier de la communauté d'apprentissage professionnelle est de faire en sorte qu'au-delà de l'amélioration des connaissances, des compétences et de la collaboration des enseignants, il y ait des retombées sur l'apprentissage et la réussite des élèves » (Leclerc, Labelle, 2013, p. 4). C'est pourquoi les directions d'école ont avantage à mettre en place dans leur école une équipe collaborative réunissant, sur la base du volontariat, des enseignantes et/ou enseignants et des personnes qui interviennent auprès d'eux et des élèves.

En plus de ces paliers de collaboration du Projet CAR, plusieurs dizaines d'équipes collaboratives provenant de partout au Québec ont participé à des journées de formation sur les CAP (de six à huit), étalées sur une ou deux années scolaires, pourvu que l'équipe de direction générale de leur CS ait participé au premier palier. Évidemment, il est inenvisageable que toutes les équipes collaboratives formées au Québec vivent cette formation grâce au Projet CAR. Par ailleurs, bien que toutes les commissions scolaires du Québec ne participent pas encore à ce déploiement, le mouvement créé pour les CAP influence plusieurs écoles et est reconnu dans les

écrits scientifiques comme étant un dispositif collaboratif efficace pour soutenir la réussite des élèves.

Le succès de l'implantation des CAP, comme pour tout projet, est lié au suivi important qui doit être réalisé dans les commissions scolaires visant une amélioration continue. Les étapes de la roue de Deming (Marzano et al., 2016) présentées précédemment (*Plan, Do, Check et Act*) peuvent aider autant l'équipe de la direction générale que les directions d'établissement à assurer la pérennité des CAP, et ce, en réalisant une bonne planification, en assurant une mise en œuvre satisfaisante, en y apportant un suivi précis et en y faisant les ajustements nécessaires permettant de réaliser à nouveau une bonne planification et poursuivre le cycle amorcé. C'est ainsi que le mouvement circulaire produit ses effets.

Les savoirs professionnels issus de mes projets d'intervention peuvent donc être utiles pour une équipe de direction générale ou les directions d'école qui souhaitent implanter des CAP ou encore à des directions d'établissement au primaire qui souhaitent animer ou qui en animent déjà. En effet, les deux projets d'intervention abordent des aspects fondamentaux de sa mise en œuvre. Ces savoirs professionnels rendent compte d'une classe d'actions ayant produit des résultats significatifs pour une famille de situations. Ils ont donc un potentiel de transférabilité pouvant permettre des résultats comparables si une direction d'école au primaire, avec une famille de situations semblables, pose des actions d'animation similaires pour une CAP. Ainsi, les savoirs professionnels produits, tant pour poser un diagnostic sur l'état de développement de la CAP à la figure 2 que ceux présentés à la figure 3 pour l'animation d'une CAP, sont transférables au personnel occupant une fonction de direction dans une CS et qui souhaite acquérir une

connaissance plus approfondie de leur milieu professionnel ou encore entreprendre ou bonifier des éléments incontournables lors de l'animation des CAP. La présentation de ces savoirs professionnels peut être réalisée dans une CS en explicitant ces deux figures élaborant ces savoirs professionnels que je rappelle sous un format réduit à la figure 12.

Production des savoirs professionnels – Projets I et II

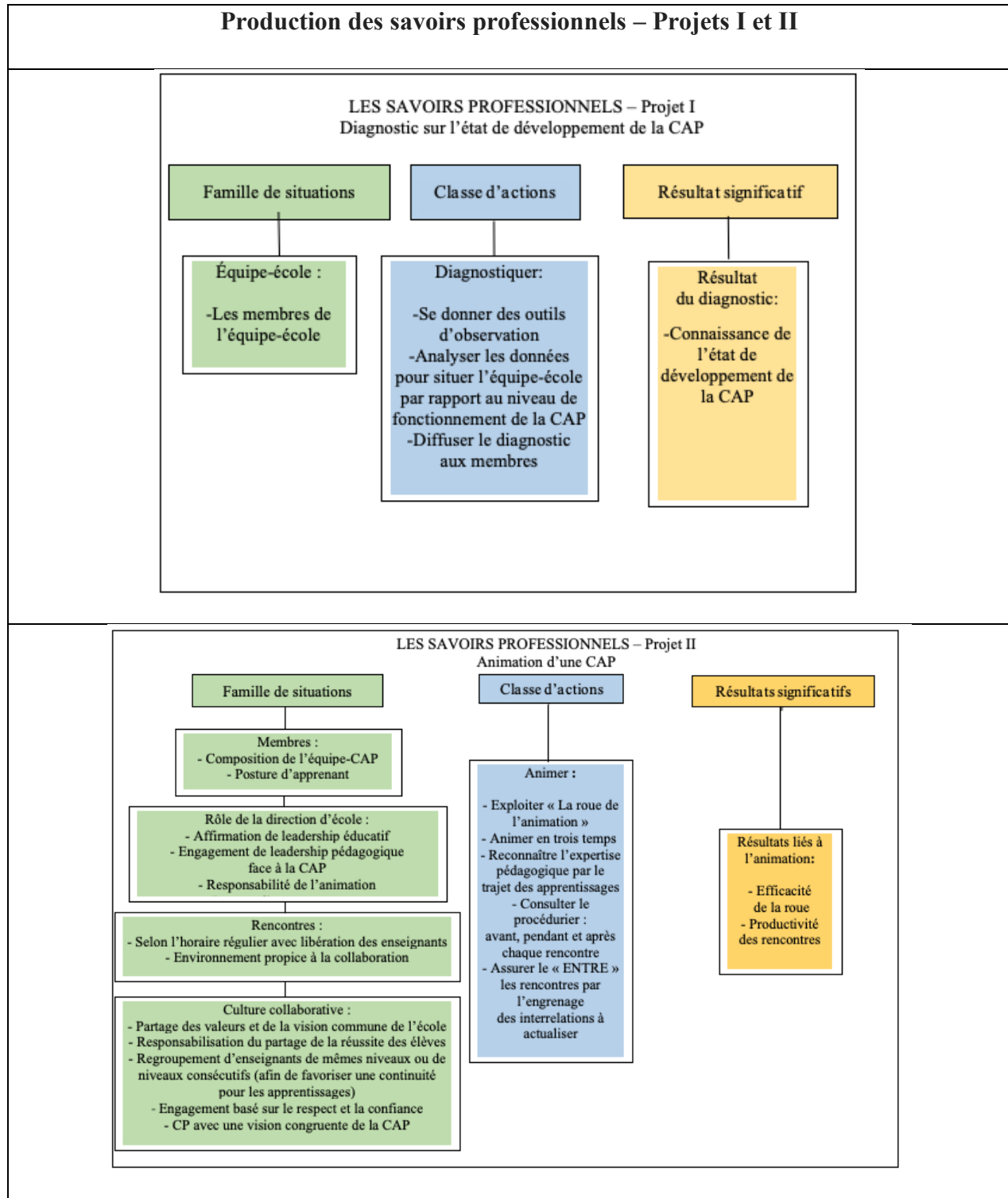


Figure 12. Production des savoirs professionnels - Projets I et II

Étant donné, le mouvement majeur d'implantation des CAP qui se produit présentement au Québec, un potentiel de transférabilité semble bien présent au sein de plusieurs équipes-écoles et de plusieurs commissions scolaires.

2. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS EN SOUTIEN À LA PROFESSIONNALISATION DES DIRECTIONS D'ÉCOLE AU PRIMAIRE

Les savoirs professionnels issus de mes deux projets pourraient être transférables et ainsi soutenir la professionnalisation des membres d'une communauté en éducation, soit les directions d'école au primaire, dans la mise en œuvre de la CAP. Rappelons d'abord que je définis la CAP comme un dispositif collaboratif sous lequel se forme une petite équipe, qualifiée de collaborative. Cette équipe composée de membres volontaires mise, par leur partage d'expertises, sur l'amélioration de la réussite scolaire. Ces enseignantes et ces enseignants, les personnes qui agissent en soutien auprès d'eux et des élèves ainsi que la direction de l'école prennent des décisions qui résultent d'échanges pédagogiques à partir de données (résultats des élèves, observations et commentaires des enseignantes et enseignants, etc.) portant sur un apprentissage ciblé. Les apprentissages sont donc au cœur de ce processus favorisant l'identification et l'utilisation de stratégies ou pratiques pédagogiques efficaces et inspirantes tout en privilégiant le développement professionnel des enseignantes et des enseignants. Ces rencontres qualifiées de collaboratives se distinguent d'autres rencontres statutaires appelées rencontres collectives.

Dans les lignes qui suivent, je présenterai les savoirs professionnels respectifs issus de chacun des deux projets, lesquels pourraient potentiellement être transposés dans un autre établissement scolaire. Par la suite, j'exposerai les retombées potentielles que peuvent revêtir de

tels projets au sein d'une équipe-école et de la commission scolaire, celles-ci n'ayant toutefois pas été documentées.

2.1 Projet I : Les savoirs professionnels pour diagnostiquer

La direction d'un établissement scolaire qui souhaiterait poser un diagnostic sur l'état de développement d'une CAP comportant une famille de situations comparable pourrait atteindre un résultat significatif similaire en pratiquant les trois actions-clés présentées dans la classe d'actions.

Une caractéristique essentielle dans la famille de situations, lorsqu'une direction d'école au primaire souhaite poser un diagnostic sur l'état de développement de la CAP, est la composition de son équipe-école puisque la collecte de données doit nécessairement être réalisée auprès de ses membres dans le milieu professionnel. L'élaboration du diagnostic se construit donc par la direction d'école à partir des observations relevées au sein de son équipe-école.

Trois actions-clés se retrouvent dans la classe d'actions, soit se donner des outils d'observation, analyser les données pour situer l'équipe-école par rapport au niveau de fonctionnement de la CAP et diffuser le diagnostic aux membres. Le fait de poser un diagnostic situationnel sur l'état de développement de la CAP à l'aide des outils de Leclerc (2012) permet de démystifier ce que sont les CAP. La direction d'école devient alors très attentive aux indicateurs et aux différentes manifestations indiquées dans les grilles. Par la suite, elle émet un diagnostic et sa diffusion auprès de l'équipe-école permet à ses membres de mieux se connaître, de jeter les bases d'un travail collaboratif en identifiant les forces et défis et de se mobiliser. Les enseignantes

et enseignants se sentent alors impliqués et leur expertise pédagogique est alors manifestement reconnue.

L'expérience montre que, pour une direction d'école, les actions-clés posées avec les outils de Leclerc (2012) sont utiles afin de connaître l'état de développement de la CAP. La direction peut alors, à partir de ce portrait réaliste de la situation, procéder à l'implantation et à l'animation de la CAP tout en possédant une connaissance plus approfondie de son milieu de pratique professionnelle.

2.2 Projet II : Les savoirs professionnels pour animer

Après avoir posé un diagnostic sur l'état de développement de la CAP, la direction d'école implante et anime. Pour ce faire, les savoirs professionnels développés pour l'animation d'une CAP se retrouvent sous une famille de situations, une classe d'actions et des résultats significatifs.

La famille de situations est définie à partir des caractéristiques essentielles telles que la composition de ses membres, le rôle joué par la direction, la tenue des rencontres et le développement d'une culture collaborative. Les caractéristiques essentielles répondent à des questions élémentaires (tableau 24) que se posent la direction d'école qui souhaite former une équipe-CAP, soit *Qui sont les membres d'une CAP ? Quel y est le rôle de la direction ? Quelles sont les conditions essentielles à la tenue des rencontres ?* » et *Quels sont les éléments de la culture collaborative dont il faut tenir compte ?*

Tableau 24. Famille de situations : questionnaire

Questions	Caractéristiques essentielles
Qui sont les membres d'une CAP ?	<ul style="list-style-type: none"> - Composition de la CAP : direction d'école (primaire), enseignants (incluant l'orthopédagogue) de la même école et conseiller pédagogique (CP) - Ces membres y adoptent une posture d'apprenant
Quel y est le rôle de la direction ?	<ul style="list-style-type: none"> - Affirmation de leadership éducatif - Engagement de leadership pédagogique face à la CAP - Responsabilité de l'animation - Posture d'accompagnement
Quelles sont les conditions essentielles à la tenue des rencontres ?	<ul style="list-style-type: none"> - Selon l'horaire régulier avec libération des enseignants - Environnement propice à la collaboration
Quels sont les éléments de la culture collaborative dont il faut tenir compte ?	<ul style="list-style-type: none"> - Partage des valeurs et de la vision commune de l'école - Responsabilisation du partage de la réussite des élèves - Regroupement d'enseignants de mêmes niveaux ou de niveaux consécutifs (afin de favoriser une continuité pour les apprentissages) - Engagement basé sur le respect et la confiance - CP avec vision congruente de la CAP

La direction d'école doit analyser si sa situation possède les caractéristiques essentielles à l'implantation d'une CAP.

La classe d'actions est composée des actions-clés qui répondent à la question que toute direction d'école qui souhaiterait animer une CAP serait en droit de se poser : *Comment animer une CAP ?* (tableau 25).

Tableau 25. Classe d'actions : questionnement

Question	Actions-clés
Comment animer une CAP ?	<ul style="list-style-type: none"> - Exploiter « La roue de l'animation » - Animer en trois temps - Reconnaître l'expertise pédagogique par le trajet des apprentissages - Consulter le procédurier : avant, pendant et après chaque rencontre <ul style="list-style-type: none"> - Assurer le « ENTRE » les rencontres par l'engrenage des interrelations à actualiser par la direction d'école

La direction d'une école qui souhaite animer une CAP pourra consulter la synthèse de ces actions-clés présentée, à la fin de cette section, sous la forme d'un schéma nommé CAPANIME.

Des résultats significatifs comparables peuvent être obtenus avec une famille de situations et une classe d'actions telles que définies. Toutefois, l'animation d'une CAP demande, de la part de la direction de l'école, d'investir temps et énergie dans un quotidien déjà bien rempli. Un questionnement crucial surgit dès qu'une réflexion est entreprise sur les CAP, qu'elle réfléchit à son animation, qu'une équipe-école entend parler de CAP, que des membres sont sollicités pour y participer, etc. Inévitablement, la pertinence d'une telle mise en œuvre sera mise à l'épreuve en s'interrogeant sur *Pourquoi animer une CAP avec ces actions-clés ?* (tableau 26).

Tableau 26. Résultats significatifs : questionnaire

Question	Résultats liés à l'animation
Pourquoi animer avec ces actions-clés ?	- Efficacité de la roue - Productivité des rencontres

La direction d'une école qui pose ces actions-clés pourrait arriver à des résultats semblables qui, manifestement, conduisent à l'amélioration de la réussite des élèves et favorisent une harmonisation des stratégies et pratiques inspirantes.

2.3 Retombées potentielles au sein de l'équipe-école et de la commission scolaire

L'élaboration d'un diagnostic sur l'état de développement de la CAP ainsi que son animation contribuent à la production de résultats significatifs, mais peut également occasionner des retombées au sein d'une équipe-école ou de sa commission scolaire. Bien que celles-ci n'aient pas été documentées dans le cadre des deux projets d'intervention, on peut anticiper six retombées. Le tableau 27 présente ces retombées potentielles.

Tableau 27. Retombées potentielles : équipe-école et commission scolaire

<p style="text-align: center;">Retombées potentielles : équipe-école et commission scolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vision partagée de « nos » élèves - Échanges pédagogiques et impacts concernant la CAP (suscite de la curiosité, des questionnements, etc.) <ul style="list-style-type: none"> - Effet possible sur la tâche de l'orthopédagogue - Effet de verticalité au sein du PFÉQ - Effet possible sur la tâche du CP au sein des services éducatifs <ul style="list-style-type: none"> - Effet collatéral chez les collègues à la direction
--

Une première retombée possible concerne la vision partagée de « nos » élèves qui se développe d'abord au sein de l'équipe-CAP puisque l'équipe formée travaille ensemble à la réussite des élèves, peu importe le groupe d'appartenance. Au sein d'une équipe-école, tous partagent l'idée que les élèves sont tous « nos » élèves, mais, une fois cette idée nommée et répétée, des actions qui y sont liées peuvent être réalisées. Par exemple, une direction qui insiste sur le rôle important que chaque enseignante et enseignant joue auprès de chaque élève valorisera tant les apprentissages du préscolaire comme des incontournables des apprentissages de 1^{re} année, etc. puisque tous les enseignantes et enseignants contribuent au parcours scolaire et à la réussite des élèves. L'importance de prendre du temps pour échanger sur les apprentissages de « nos » élèves devient alors capitale. Qu'est-ce qui est préférable pour l'un ? Et pour l'autre ? Que peut-on faire maintenant pour soutenir un élève ? Se peut-il qu'il soit préférable de répartir les élèves en créant des groupes multiniveaux pour séparer une cohorte ? Évidemment, une équipe-école qui participe à des discussions semblables centrées sur les apprentissages ne met pas à l'avant-plan les inconvénients liés à de tels choix. C'est là que toute la portée de « nos » élèves prend un véritable

sens. Une équipe-école qui, d'un commun accord, demande une répartition de groupes pour que « nos » élèves se retrouvent dans des groupes différents et ne se retrouvent pas toujours dans la même cohorte jusqu'en sixième année est une équipe-école ayant développé une vision partagée de la réussite de « ses » élèves. Cette conception liée à l'expression « nos élèves » débute d'abord avec une équipe-CAP susceptible d'insuffler une énergie positive à l'équipe-école face aux apprentissages de tous « ses élèves » lors du cheminement scolaire de ces derniers dont chaque membre de l'équipe-école partage la responsabilité.

Une deuxième retombée au sein de l'équipe-école concerne les nombreux échanges pédagogiques provoqués par la mise en place d'une équipe-CAP et de ses impacts. Les rencontres collectives deviennent alors un lieu privilégié pour présenter des capsules en lien avec ce dispositif. Des commentaires peuvent être soulevés lors d'une rencontre, mais aussi après celle-ci. Les membres de l'équipe-CAP sont alors interpellés par ces propos qui suscitent des questionnements, lesquels sont par la suite apportés lors de rencontres collectives subséquentes permettant ainsi certains ajustements ou fournissant certaines précisions. Toutefois, la direction de l'école gagne à consigner les informations présentées pour que les membres de l'équipe-école puissent y avoir accès dans le but de favoriser une compréhension commune. De toute évidence, lors de l'annonce en rencontre collective qu'une première équipe-CAP serait formée et que les personnes avaient déjà été sollicitées, il s'est produit un phénomène inattendu. En effet, des enjeux interpersonnels et professionnels ont surgi au sein de l'équipe-école, car certaines enseignantes et certains enseignants auraient souhaité que tout le personnel enseignant bénéficie de cette opportunité. Ils auraient aussi aimé avoir été informés du projet avant que je ne choisisse les volontaires. Peut-être des valeurs étaient-elles en jeu ? Par exemple le fait que j'aie choisi les membres a peut-être choqué

certaines personnes ? Peut-être certaines enseignantes ou certains enseignants ont-ils associé ce choix à une perte d'autonomie dans la prise de décisions ? Une onde de choc a affecté l'équipe-école. De toute évidence, un enjeu majeur non planifié venait de faire surface et j'étais loin de me douter qu'il allait nous suivre toute l'année. Lors de chacune des rencontres collectives de 2017-2018, une capsule de formation ou d'information portait sur les CAP. Certaines personnes se sont montrées enthousiastes et ouvertes à ce dispositif collaboratif tandis que d'autres ont manifesté une certaine résistance. Tous n'entendaient pas ou ne comprenaient pas les mêmes choses à propos de la CAP, chacun retenant l'information qui lui convenait. Aussi, certaines personnes craignaient que la participation à une CAP devienne obligatoire. Lors d'une rencontre collective, en mai, j'ai produit un bref tableau explicatif regroupant des informations mentionnées tout au long de l'année en doutant des répercussions positives. Le document a été remis à l'équipe-école avant la rencontre collective, la lecture a été faite séance tenante en invitant les enseignantes et enseignants à poser des questions après sa présentation. Considérant que la question avait déjà été maintes et maintes fois traitée, je craignais que cette lecture soit inutile et qu'elle ennuye les participants. Toutefois, cette courte présentation écrite a clarifié certaines interrogations et inquiétudes récurrentes de la part de certaines enseignantes et certains enseignants. Cette synthèse semblait répondre à un besoin pour mener à une compréhension commune et partagée. Une enseignante a d'ailleurs déclaré : *Bien, je n'avais pas compris cela. Là, c'est clair.* Il m'apparaît donc très important de regrouper les informations par écrit et ainsi permettre aux personnes d'utiliser les mêmes mots et de leur donner le même sens puisque les écrits restent... Les mauvaises interprétations deviennent alors évitables. Les nombreux échanges concernant les CAP, bien qu'ils aient fait progresser l'équipe-école, auraient été mieux soutenus par l'écrit.

Comme troisième retombée, un effet possible est la reconnaissance par l'orthopédagogue de la pertinence d'un changement de rôle. Le fait que plusieurs groupes travaillent sur un apprentissage ciblé peut apporter des changements dans l'organisation de son travail. Ses interventions deviennent alors en lien direct avec l'apprentissage ciblé qui est travaillé simultanément dans plusieurs groupes. Par exemple, si l'apprentissage ciblé est d'améliorer la structure des phrases, ses interventions ciblées seront réalisées auprès d'élèves pouvant provenir de plus d'un groupe. Il est possible qu'un plus grand nombre d'interventions soient nécessaires dans un groupe plus que dans un autre; les périodes d'orthopédagogie sont alors réparties en fonction des besoins des élèves. Un aménagement et une flexibilité dans l'horaire sont alors inévitables.

Une quatrième retombée possible est un effet de verticalité à l'intérieur du PFÉQ. Lorsque l'on souhaite, par exemple, améliorer les résultats en écriture pour les élèves, l'équipe-CAP doit d'abord connaître ce qui est attendu à chaque niveau. Immanquablement, une révision de la compétence est réalisée où l'on revoit ce qui doit être appris dans les niveaux précédents ou consécutifs. Des discussions, devenant alors un objet de collaboration, sont amorcées entre des membres de l'équipe-CAP et les enseignantes et enseignants d'autres niveaux. Quels sont les termes utilisés pour cet apprentissage ? Est-ce que la notion de paragraphe a été présentée ? Etc. Ainsi, ces questionnements produisent un effet de verticalité au sein du PFÉQ.

Une cinquième retombée possible est qu'un effet sur la tâche de la conseillère ou du conseiller pédagogique soit généré au sein des services éducatifs. En effet, la difficulté de l'organisation des rencontres soulève un défi de l'aménagement de l'horaire. Même avec une seule

équipe-CAP dans une école, trouver des moments de rencontres qui conviennent à tous les membres est parfois complexe puisqu'il devient difficile de coordonner les agendas. En effet, certaines enseignantes ou certains enseignants ne travaillent pas les dix jours complets du cycle et leurs journées d'absence ne sont pas identiques. À titre de directrice d'école, mon agenda est bien rempli, tout comme celui de la conseillère ou du conseiller pédagogique. Une rencontre peut toujours être possible sans la présence de la conseillère ou du conseiller pédagogique, mais cela doit être une mesure exceptionnelle. Leur rôle se modifie au sein de la CAP se déplaçant d'une posture d'expert de contenu à une posture d'accompagnement. En effet, la conseillère ou le conseiller pédagogique, lors des rencontres de la CAP, ne vient pas offrir une formation, transmettre un contenu, mais son rôle est plutôt d'accompagner une équipe dans son développement professionnel d'où le caractère indispensable de sa présence malgré le défi soulevé par l'aménagement de l'horaire.

Une sixième et dernière retombée est liée à l'effet collatéral chez les collègues œuvrant à la direction d'une école au sein de la commission scolaire. Lors des rencontres tenues à la commission scolaire, les CAP occupent un certain espace dans les échanges. En effet, qu'il soit question de collaboration, d'amélioration de la réussite des élèves, de développement professionnel, d'accompagnement, de pédagogie, la mise en œuvre d'une CAP est un sujet qui est soulevé. Comme l'équipe de la direction générale croit en ce dispositif collaboratif et le soutient, la direction d'une école peut être invitée à partager son expérience. Conséquemment, une CoP peut alors être formée à laquelle les collègues sont invités à y participer. Lors de l'implantation ou de l'animation d'une CAP, des besoins de formation pour l'accompagnement d'une direction d'établissement dans son milieu de pratique peuvent aussi surgir.

3. CAPANIME¹⁸ : UN OUTIL POUR AGIR EN SITUATION

Pour soutenir la professionnalisation des membres d'une communauté en éducation, soit les directions d'école au primaire, les savoirs professionnels ont été réunis sous la forme d'un schéma nommé « CAPANIME » qui se veut un outil pour agir en situation. CAPANIME est l'intégration des actions-clés à poser pour animer une CAP.

CAPANIME, dévoilé à la figure 13, s'avère donc être un outil pour agir en situation professionnelle, exposant à la fois un rappel des questions essentielles avec « La roue de l'animation de la CAP », un tableau présentant « Animer en trois temps », une figure pour « Reconnaître l'expertise pédagogique par le trajet des apprentissages », un tableau offrant un échéancier d'une « Séquence possible... un cycle complet de la roue », des encadrés regroupant le procédurier pour la relance de gestes, voire de certains automatismes présentés comme aide-mémoire pour ne rien oublier d'exécuter « avant », « pendant » « après » chaque rencontre. Aussi, des exemples d'actions à poser apparaissent pour assurer le « ENTRE » des rencontres ainsi que l'engrenage des interrelations à actualiser afin de favoriser une qualité d'animation.

¹⁸ La lectrice ou le lecteur intéressé par une présentation visuelle et animée de CAPANIME peut se référer au lien <https://youtu.be/P2H-yaHhU8k> conduisant à la communication professionnelle produite dans le cadre de l'activité de synthèse soit « Animer une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) au primaire avec CAPANIME ».

CAPANIME

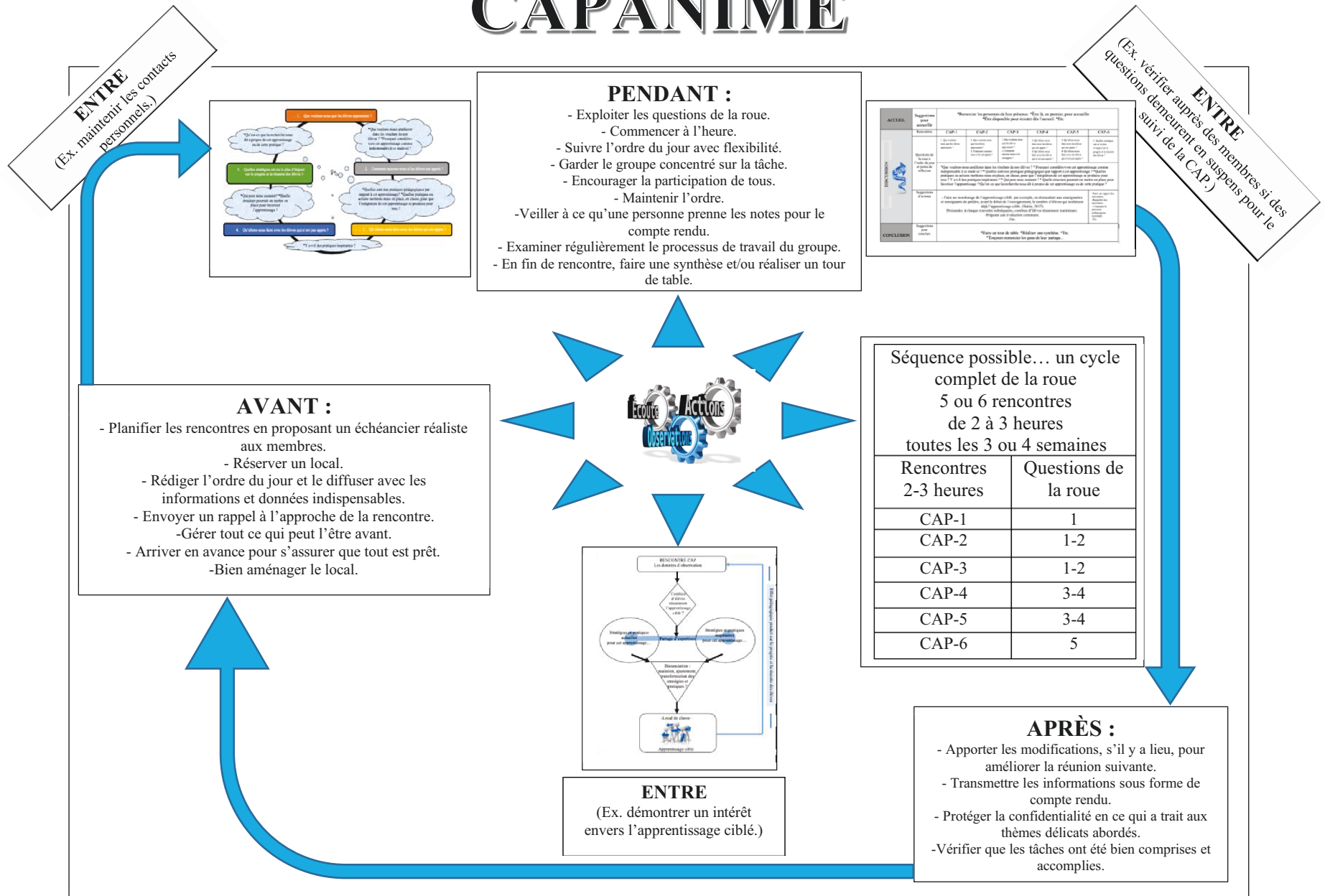


Figure 13. CAPANIME

Source : Images tirées et adaptées de *Presenter Media* (2019).

CAPANIME présente une synthèse des actions-clés pour soutenir l’animation d’une CAP. Il se veut un outil, pour la direction d’une école primaire, pour animer une CAP. Les différents éléments figurant à sa conception sont décrits ci-après.

3.1.1 La roue de l’animation de la CAP

Tout d’abord, on retrouve dans ce schéma la roue de l’animation de la CAP, ici miniaturisée (figure 14). Il s’agit du rappel des cinq questions et des pistes de réflexion.

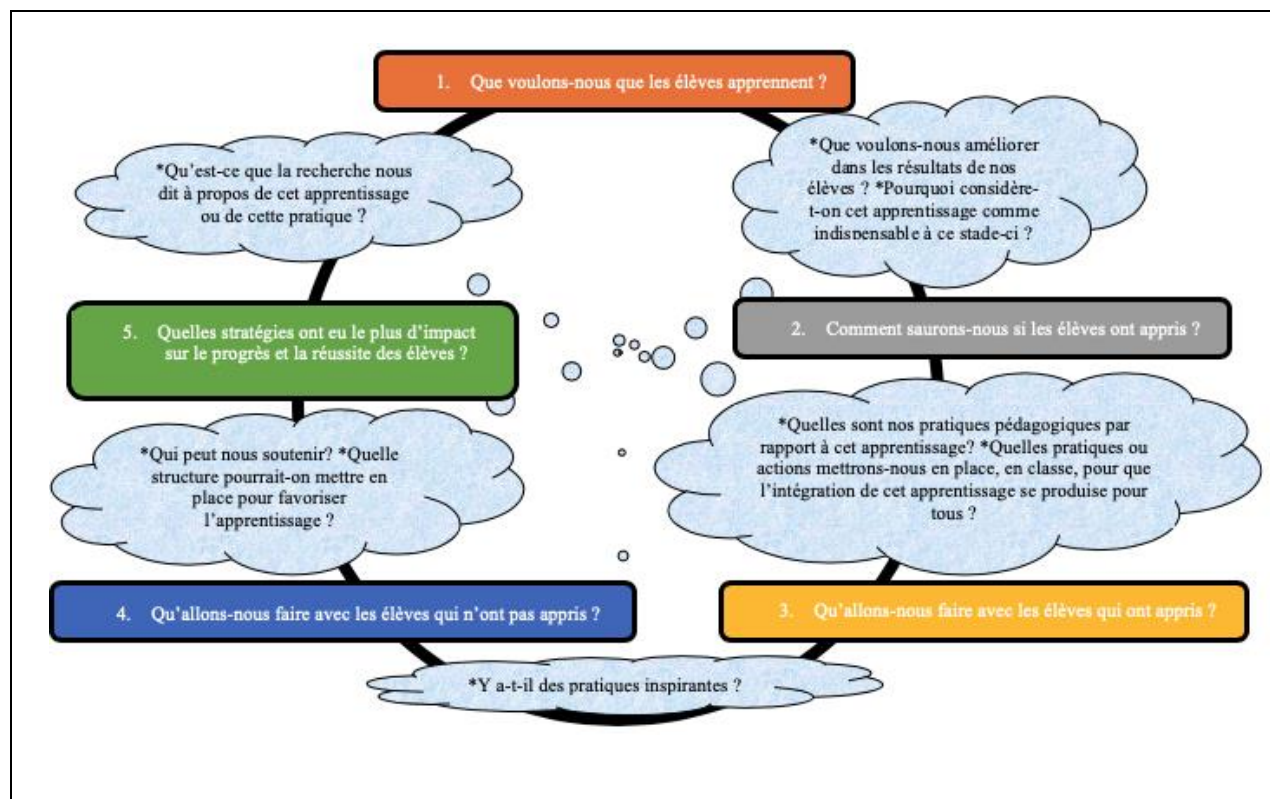


Figure 14. La roue de l'animation de la CAP (format réduit)

Une séquence possible pour effectuer un cycle complet de la roue est suggérée pour indiquer un nombre de rencontres possibles, leur durée ainsi que l'intervalle suggéré entre les rencontres (tableau 28).


Tableau 28. Séquence possible... un cycle complet de la roue

Séquence possible... un cycle complet de la roue 5 ou 6 rencontres d'une durée de 2 à 3 heures toutes les 3 ou 4 semaines	
Rencontres 2-3 heures	Questions de la roue
CAP-1	1
CAP-2	1-2
CAP-3	1-2
CAP-4	3-4
CAP-5	3-4
CAP-6	5

3.1.2 Les trois temps d'une rencontre

« Animer en trois temps », décrit précédemment et miniaturisé au tableau 29, intégrant la roue de l'animation peut aussi s'avérer utile pour favoriser un déroulement complet aux rencontres. Les trois temps y sont présentés, soit l'accueil, la discussion et la conclusion. Favoriser la création d'une spirale d'échanges pédagogiques, en prenant le temps lors des discussions, doit être particulièrement soutenu par l'animation.

Tableau 29. Animer en trois temps (format réduit)

Accueil	* Remercier les personnes de leur présence. * Être là, en premier, pour accueillir. * Être disponible pour écouter dès l'accueil. * Etc.					
Discussion 	CAP-1	CAP-2	CAP-3	CAP-4	CAP-5	CAP-6
	1. Que voulons-nous que les élèves apprennent ?	1. Que voulons-nous que les élèves apprennent ? 2. Comment saurons-nous s'ils ont appris ?	1. Que voulons-nous que les élèves apprennent ? 2. Comment saurons-nous s'ils ont appris ?	3. Qu'allons-nous faire avec les élèves qui ont appris ? 4. Qu'allons-nous faire avec les élèves qui n'ont pas appris ?	3. Qu'allons-nous faire avec les élèves qui ont appris ? 4. Qu'allons-nous faire avec les élèves qui n'ont pas appris ?	5. Quelles stratégies ont eu le plus d'impact sur le progrès et la réussite des élèves ?
	*Que voulons-nous améliorer dans les résultats de nos élèves ? * Pourquoi considère-t-on cet apprentissage comme indispensable à ce stade-ci ? * Quelles sont nos pratiques pédagogiques par rapport à cet apprentissage ? * Quelles pratiques ou actions mettrons-nous en place, en classe, pour que l'intégration de cet apprentissage se produise pour tous ? * Y a-t-il des pratiques inspirantes ? * Qui peut nous soutenir ? * Quelle structure pourrait-on mettre en place pour favoriser l'apprentissage ? * Qu'est-ce que la recherche nous dit à propos de cet apprentissage ou de cette pratique ?					-Faire un rappel des rencontres. -Rappeler des anecdotes. - Constaté le parcours pédagogique accompli. -Etc.
Conclusion	Suggestions d'actions : - Faire un monitoring de l'apprentissage ciblé, par exemple, en demandant aux enseignantes et enseignants de prédire, avant le début de l'enseignement, le nombre d'élèves qui maîtrisent déjà l'apprentissage ciblé. (Hattie, 2017) Demander, à chaque rencontre subséquente, combien d'élèves réussissent maintenant. -Préparer une évaluation commune. -Etc.					
	*Faire un tour de table. *Réaliser une synthèse. *Etc. *Toujours remercier les gens de leur partage...					

Source : Image adaptée de *Presenter Media* (2019).

3.1.3 La reconnaissance de l'expertise pédagogique : le trajet des apprentissages

La direction d'école constate et contribue, par son animation, à la reconnaissance du trajet des apprentissages au sein de la CAP en assurant une circulation fluide entre les différents éléments qui y sont présentés. En effet, les enseignantes et les enseignants livrent leur expertise pédagogique et sont tout aussi ouverts à ajuster, à enrichir ou à transformer leurs pratiques pédagogiques avec les propos échangés.

Cette reconnaissance peut se faire autant de la part de la direction que de la conseillère ou du conseiller pédagogique, ou encore entre les enseignantes et enseignants. Ce sont eux qui apportent des travaux d'élèves lors des rencontres où le constat du progrès et de la réussite des élèves est probant.

C'est dans le local de classe, lors de l'enseignement de l'apprentissage ciblé, que les élèves progressent et/ou réussissent. C'est ainsi que se produit un effet pédagogique sur l'amélioration de la réussite des élèves. Lors de la rencontre subséquente, ces effets pédagogiques, avec toutes leurs nuances et la singularité de chaque groupe, sont partagés, soutenus avec les données d'observation. C'est la reconnaissance de l'expertise pédagogique par le trajet des apprentissages qui apparaît miniaturisée à la figure 15.

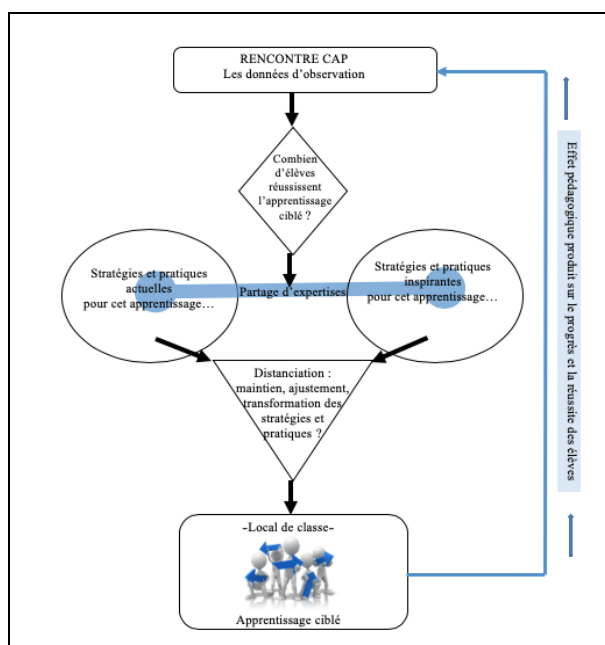


Figure 15. Reconnaissance de l'expertise pédagogique (format réduit)

Source : Image tirée de *Presenter Media* (2019).

3.1.4 Procédurier¹⁹ des étapes à suivre pour les rencontres CAP

Afin de favoriser l'efficacité des rencontres, trois encadrés (AVANT, PENDANT ET APRÈS) sont inscrits sur CAPANIME pour permettre un aperçu de différents éléments à considérer avant, pendant et après les rencontres. Il s'agit d'un aide-mémoire regroupant différentes actions à poser par la direction de l'école avant, pendant et après les rencontres. Dans le tableau 30, les actions à poser avant une rencontre sont rappelées.

Tableau 30. Actions à réaliser AVANT une rencontre

<p style="text-align: center;">AVANT :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier les rencontres en proposant un échéancier réaliste aux membres. <ul style="list-style-type: none"> - Réserver un local. - Rédiger l'ordre du jour et le diffuser avec les informations et données indispensables. - Envoyer un rappel à l'approche de la rencontre. <ul style="list-style-type: none"> - Gérer tout ce qui peut l'être avant. - Arriver en avance pour s'assurer que tout est prêt. <ul style="list-style-type: none"> - Bien aménager le local.
--

¹⁹ Le texte présenté dans Roberts et al. (2010) à la page 108 a été reproduit sous la forme d'une grille pour l'élaboration du procédurier (annexe E).

Le tableau 31 présente les actions à réaliser pendant l'animation.

Tableau 31. Actions à réaliser PENDANT une rencontre

<p style="text-align: center;">PENDANT :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploiter les questions de la roue. - Commencer à l'heure. - Suivre l'ordre du jour avec flexibilité. - Garder le groupe concentré sur la tâche. - Encourager la participation de tous. - Maintenir l'ordre. - Veiller à ce qu'une personne prenne les notes pour le compte rendu. - Examiner régulièrement le processus de travail du groupe. - En fin de rencontre, faire une synthèse et/ou un tour de table de la rencontre.
--

Dans le tableau 32, les actions à poser après une rencontre CAP sont indiquées.

Tableau 32. Actions à réaliser APRÈS une rencontre

<p style="text-align: center;">APRÈS :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apporter les modifications pour améliorer, s'il y a lieu, la réunion suivante. - Transmettre les informations sous forme de compte rendu. - Protéger la confidentialité en ce qui a trait aux thèmes délicats abordés. - Vérifier que les tâches ont été bien comprises et accomplies.

3.1.5 Assurer le « ENTRE » les rencontres par l'engrenage des interrelations à actualiser

La direction d'école doit aussi assurer l'animation de la CAP « ENTRE » les rencontres permettant ainsi de consolider le fil conducteur et de garder le cap entre les rendez-vous. C'est un savoir qu'elle pratique quotidiennement puisqu'elle se retrouve régulièrement « ENTRE » deux comités, entre deux conseils, ou encore entre deux actions et doit assurer ce « ENTRE » sans qu'il ne soit nécessairement un savoir formalisé. Toutefois, les actions posées par la direction d'école doivent témoigner, même à l'extérieur des rencontres, de l'affirmation de son leadership éducatif, de son engagement sur le plan pédagogique, de cette responsabilité de l'animation et de sa posture d'accompagnement en assurant une présence active auprès des membres de la CAP, et parfois même auprès des élèves, en animant aussi « ENTRE » les rencontres.

Puisque les membres de la CAP sont fiers de partager leurs réussites et défis entre les moments de rencontres, tout comme les jeunes apprenants, la présence active de la direction d'école et son engagement face à la CAP sont remarqués par son écoute, ses actions et ses observations, même « ENTRE » les rencontres.

La direction doit donc, pour assurer une qualité dans l'animation de la CAP, animer avant, pendant, après et « ENTRE ». La figure 16 présente le procédurier du « avant », « pendant » et « après », intégré au « ENTRE ».

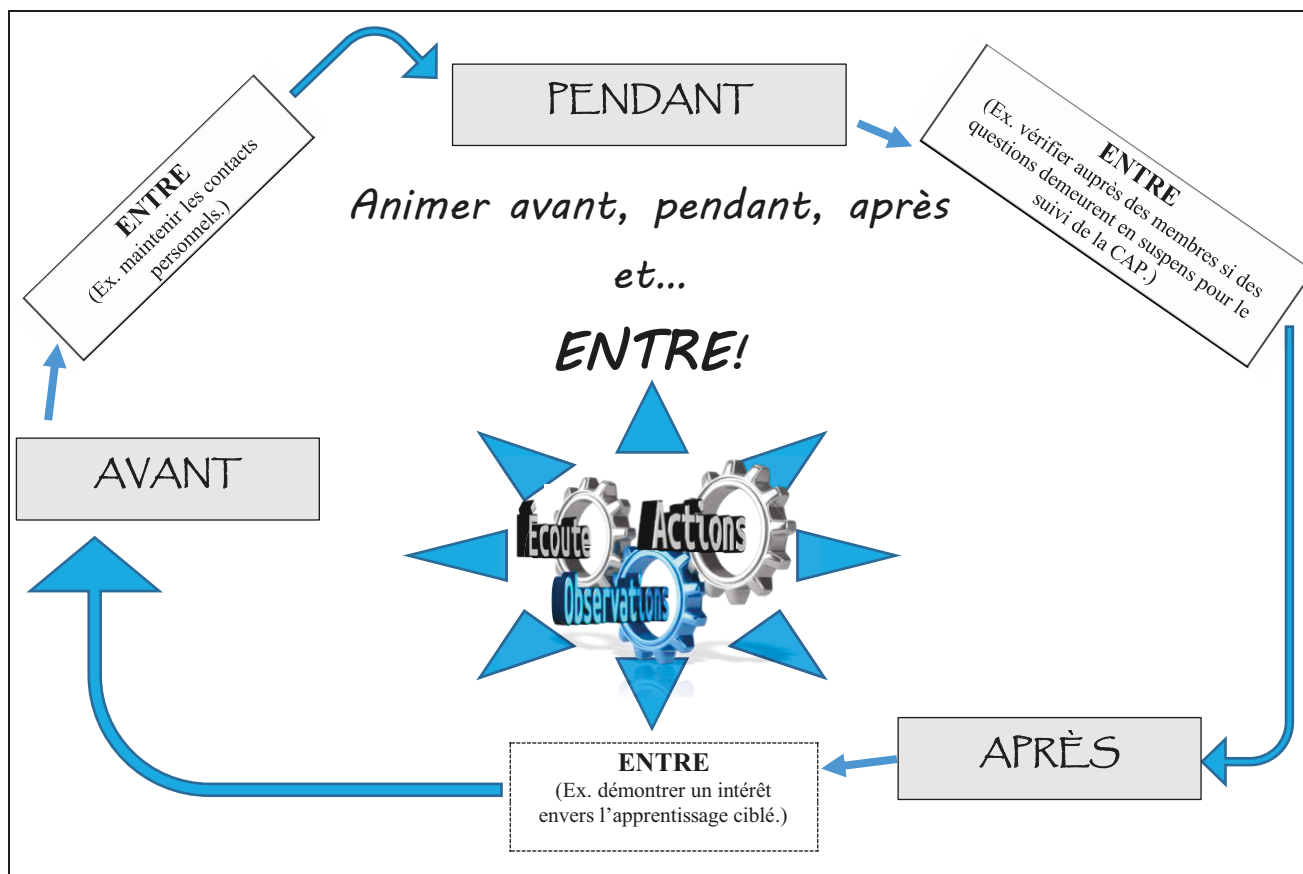


Figure 16. Animer pendant et aussi... « ENTRE »

Source : Images adaptées de *Presenter Media* (2019).

Cet entre-deux, représenté par des flèches et par l'engrenage des interrelations à actualiser en tout temps, illustré par un rayonnement, permet à la direction de poser plusieurs gestes de régulation, certains de façon planifiée et d'autres de manière intuitive pour assurer la qualité de l'animation. Ce sont tous ces gestes et toutes ces paroles planifiées ou non qui font exister la CAP bien au-delà des rencontres prévues.

4. DIFFUSION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS DU PROJET II

La diffusion des savoirs professionnels du Projet II soutenant la professionnalisation des directions d'école, en les guidant à travers ce regroupement de caractéristiques et d'actions apparaissant incontournables à poser lors de l'animation de la CAP, pourrait se réaliser comme suit.

En premier lieu, pour mieux situer CAPANIME, schéma de l'opérationnalisation des actions-clés de l'animation, « Les savoirs professionnels – Animation d'une CAP » (figure 3) pourraient être diffusés auprès de CS ou d'associations de directions d'école qui se questionnent par rapport à l'animation de la CAP. En effet, les caractéristiques de la famille de situations doivent être connues ainsi que les actions-clés formant la classe d'actions contribuant au potentiel de transférabilité permettant d'obtenir des résultats significatifs apparaissant sur cette figure des savoirs professionnels.

En deuxième lieu, pour faire suite à la présentation de ces savoirs professionnels, CAPANIME pourrait alors se présenter sous la forme d'une affiche rappelant brièvement les éléments indispensables à l'animation d'une CAP accompagné d'un format électronique ou des hyperliens qui permettraient l'accès aux différents éléments le composant.

En troisième lieu, CAPANIME constituerait également un outil de référence pour la direction d'école au primaire pour ne rien oublier avant, pendant et après les rencontres, et surtout, pour assurer un encadrement rigoureux à l'animation de la CAP. Dans un quotidien dont le rythme est souvent effréné, une direction d'école pourrait alors, adéquatement et rapidement avec

CAPANIME, vérifier si tout est en place, accompagner le « ENTRE » tout en planifiant la prochaine rencontre.

La direction d'une école ayant déjà développé son cadre d'animation pourrait tout aussi bien s'inspirer de CAPANIME pour y apporter, éventuellement, des ajustements. L'adaptabilité est possible, dans le respect des fondements ou finalités, car les résultats de la CAP pourraient être différents, tout en étant aussi positifs; à chacun de trouver avec CAPANIME l'utilisation optimale désirée et d'y apporter les ajustements souhaités. Pour cette raison, CAPANIME pourrait être un outil soutenant la professionnalisation des directions d'école au primaire.

QUATRIÈME CHAPITRE. SAVOIRS PROFESSIONNELS DE LA DOCTORANTE

Ce chapitre traite des savoirs professionnels de la doctorante dans lequel, en ma qualité de directrice d'école, je pose un regard réflexif sur le développement de mes propres savoirs professionnels pour rendre compte de ma responsabilité envers mon développement professionnel à titre de leader experte dans mon domaine d'intervention, soit l'animation d'une CAP. Cette réflexion est développée en regard des sept cibles de formation du doctorat professionnel en éducation.

1. LES SEPT CIBLES DE FORMATION DU PARCOURS DOCTORAL D. ÉD.

Le tableau 33 présente les sept cibles de formation du doctorat professionnel sur lesquelles on doit poser un regard réflexif.

Tableau 33. Les sept cibles de formation du D. Éd.

Les sept cibles de formation du doctorat professionnel	
1.	Réaliser des diagnostics situationnels dans des contextes complexes, en tenant compte des logiques mobilisées par les actrices et les acteurs et des cadres politiques en éducation ;
2.	Planifier, mettre en œuvre et évaluer des interventions en contexte professionnel, en mobilisant de façon éclairée et critique des outils conceptuels, théoriques et méthodologiques issus de la recherche et de l'innovation en éducation ;
3.	Contribuer de façon autonome et originale à la production de savoirs professionnels relatifs à son domaine de pratique ;
4.	Développer et démontrer une posture éthique dans la conduite de ses interventions en milieu de pratique ;
5.	Accéder à une indépendance intellectuelle et démontrer en portant un regard critique et sensible sur les développements relatifs à son domaine de pratique ;
6.	Développer des habiletés nécessaires à la communication et à la diffusion de savoirs professionnels en éducation ;
7.	Développer et démontrer un sentiment de responsabilité concernant la prise en charge de son développement professionnel continu et de celui de sa communauté.

1.1 Réalisation de diagnostics situationnels

Une première cible de formation est de « réaliser des diagnostics situationnels dans des contextes complexes, en tenant compte des logiques mobilisées par les actrices et les acteurs et des cadres politiques en éducation » (Balises de l'activité de synthèse [D.Éd.], 2019, p. 6).

Dans le cadre de mon Projet I, le fait de poser un diagnostic m'a permis, à titre de directrice d'école, une connaissance de l'état de développement de la CAP au sein de l'équipe-école et, par ricochet, de mieux connaître le milieu professionnel. En effet, élaborer un diagnostic en se donnant

des outils permet une collecte de données qui dépasse l'intuition ou l'observation en documentant la situation. C'est d'ailleurs un des premiers conseils que la directrice ou le directeur d'une école reçoit à son entrée en poste : « *Prends le temps d'observer ton milieu* ». La collecte de données permet alors de prendre ce temps pour consigner des informations. Toutefois, la personne à la direction doit se donner une méthode d'observation, sinon cet exercice demeure vain. C'est pourquoi l'utilisation des outils de collecte de données et leur analyse m'ont permis de jeter un regard sur des manifestations assez précises. Un premier constat avait d'abord été réalisé avec l'utilisation de la grille GOCAP de Leclerc (2012) ayant permis de jeter un premier regard sur les trois stades, soit l'initiation, l'implantation et l'intégration. La GOCAP est intéressante dans la mesure où cette grille conduit à une vision élargie posée à un moment précis et en une seule occasion. Toutefois, cet outil d'observation n'a pas la finesse nécessaire pour bien indiquer l'état de développement d'une CAP dans l'école. Pour cette raison, le passage de cet outil à un autre plus spécifique, soit l'utilisation des différentes grilles « Où en sommes-nous ? » de Leclerc (2012) présentant des manifestations observables s'est avéré fort utile pour l'élaboration du diagnostic. Cependant, pour bien tenir compte de l'évolution de la situation, puisqu'une école est un milieu organique, de nouvelles observations, réalisées à l'automne suivant, ont été consignées et présentées parallèlement au diagnostic préalablement élaboré en vue d'une première implantation d'une CAP.

La réalisation de diagnostics situationnels a permis une meilleure connaissance du milieu professionnel tout en déployant les leaderships éducatif et pédagogique. Leur diffusion auprès des membres d'une équipe-école permettent à ceux-ci de mieux se connaître, de jeter les bases du travail collaboratif en identifiant les forces et défis, et de se mobiliser. Les enseignantes et

enseignants se sentent alors impliqués et une reconnaissance de leur expertise pédagogique est nécessairement soulignée.

1.2 Planification, mise en œuvre et évaluation d'interventions

Une deuxième cible de formation est de « planifier, mettre en œuvre et évaluer des interventions en contexte professionnel, en mobilisant de façon éclairée et critique des outils conceptuels, théoriques et méthodologiques issus de la recherche et de l'innovation en éducation » (Balises de l'activité de synthèse [D.Éd.], 2019, p. 6).

En ce qui a trait aux outils conceptuels, avant la mise en œuvre du premier projet, j'ai dû d'abord apprivoiser le concept des CAP. Bien que je connaissais les trois piliers qui sous-tendent le travail d'une CAP, soit mettre l'accent sur les apprentissages, développer une culture collaborative avec une responsabilité collective et établir une orientation axée vers les résultats, je ne comprenais pas comment passer du concept à la pratique dans mon rôle à la direction.

L'élaboration du deuxième projet a exigé, de plus, le recours à des ressources internes et externes pour mobiliser différents outils, soit conceptuels, théoriques et méthodologiques. J'ai donc réalisé plusieurs lectures, assisté à des formations et échangé avec mon comité de direction tout en occupant la fonction de directrice. Ce fut un long cheminement où l'appropriation des concepts s'est peu à peu concrétisée. Je me souviens d'avoir tenté de développer les trois piliers de la CAP alors que j'animais des rencontres collectives. Il était impossible de travailler un apprentissage ciblé commun du préscolaire à la sixième année avec toute l'équipe-école, le spectre des apprentissages étant beaucoup trop large. C'est ainsi que j'ai compris qu'une équipe-CAP

n'était pas une équipe-école et que les rencontres collaboratives devraient se faire avec un petit groupe de personnes à la fois. Ce constat a permis de croire en mes ressources internes et a fourni l'élan pour la création de la séquence à déployer pour l'animation d'une CAP.

Concernant les concepts, ma définition des CAP a évolué au fil des projets d'intervention, se raffinant peu à peu. Après avoir fait le constat qu'une équipe-CAP devait être formée, il m'apparaissait alors incontournable, en tant que directrice d'école, que la responsabilité d'animer la CAP me revienne. J'en suis encore plus convaincue maintenant en constatant les résultats produits par l'animation d'une CAP. Ce dispositif collaboratif permet à la direction d'une école de participer concrètement à la réussite des élèves. De plus, chaque membre y joue un rôle indispensable où le partage permet d'enrichir l'expertise pédagogique de chacune et chacun tout en développant la culture collaborative.

Sur le plan méthodologique, j'ai fait de nombreux apprentissages. Disons que je suis passée d'une méthode de collecte de données relevant plutôt de l'intuition à une collecte de données utilisant des outils de précision. Par exemple, avant le doctorat, dans le cadre de ma pratique professionnelle, je posais des diagnostics qui, par ailleurs, n'étaient pas documentés. Lors du déploiement de mes projets d'intervention, j'ai utilisé des outils de collecte de données tels que des grilles d'observation, un journal de bord, des enregistrements, etc. J'ai rapidement constaté lors du premier projet que, même en notant mes observations, une portion de ce qui se passe vraiment sur le terrain nous échappe. Le risque d'erreurs m'apparaît alors très important si un diagnostic est posé, au sein d'une organisation, sans être documenté lorsqu'un changement est présenté ou qu'une transformation est éminente.

Par ailleurs, toujours sur le plan méthodologique, lors du Projet II concernant l'analyse de contenu, j'ai réalisé deux mouvements de traitement des données. Un premier, réalisé à l'aide d'un cadre déterminé, s'est révélé insatisfaisant. En effet, comme mentionné précédemment, j'ai d'abord cru qu'en classant les propos de nos rencontres sous l'une des questions de la roue et en les croisant avec les sept indicateurs de Leclerc (2012), qu'une validité plus grande ressortirait de mon analyse de contenu. Ce ne fut pas le cas puisque je n'avais classé que des informations par catégorie sans chercher à comprendre ce qui pouvait en émerger. Pour cette raison, j'ai réalisé un deuxième mouvement d'analyse en lisant et relisant les verbatim et en faisant ressortir les nombreux mots-clés que j'ai finalement classés, comme présentés précédemment au tableau 21, en trois catégories émergentes soit l'apprentissage ciblé, les données d'observation et les stratégies et pratiques inspirantes, éléments centraux d'une CAP. En prenant du recul par rapport à cet aspect de mon projet, cette deuxième analyse de contenu m'a permis d'extraire la richesse des propos pédagogiques échangés lors de ces rencontres CAP tout en contribuant au développement de mes savoirs professionnels.

1.3 Contribution à la production de savoirs professionnels

La troisième cible de formation est de « contribuer de façon autonome et originale à la production de savoirs professionnels relatifs à son domaine de pratique » (Balises de l'activité de synthèse [D.Éd.], 2019, p. 6).

Dans le cadre des Projets I et II, les savoirs professionnels produits (figure 12) rendent compte de classes d'actions ayant produit des résultats significatifs pour des familles de situations. Ils ont donc un potentiel de transférabilité pouvant permettre d'obtenir des résultats comparables si une direction d'école au primaire, face à une situation comprise dans la famille définie, pose des actions similaires pour diagnostiquer l'état de développement de la CAP et pour l'animer.

De plus, l'intégration des actions-clés du projet II a entraîné la production d'un outil permettant un agir en situation lors de l'animation d'une CAP. CAPANIME (figure 13) propose une animation de la CAP avec cinq actions-clés.

Cet outil peut soutenir la direction d'une école au primaire qui souhaite animer des CAP. Rappelons qu'avant de vivre ces projets d'intervention, bien que mon intérêt ait été manifeste envers la CAP et que je croyais en ce dispositif collaboratif, je ne savais comment l'implanter et l'animer. J'ai donc, par mon développement professionnel, contribué à la production de savoirs professionnels. Maintenant, je souhaite partager ces savoirs professionnels auprès de personnes ou d'équipes intéressées par les CAP qui pourront y trouver un aspect pour enrichir leur pratique et peut-être, à leur tour, se développer professionnellement.

1.4 Posture éthique dans la conduite de ses interventions

La quatrième cible est de « développer et démontrer une posture éthique dans la conduite de ses interventions en milieu de pratique » (Balises de l'activité de synthèse [D.Éd.], 2019, p. 6).

Le fait de poser un diagnostic sur l'état de développement de la CAP m'a demandé de modifier, dès le début du premier projet d'intervention, ma posture éthique avant même la présentation du Projet I. En effet, j'ai abordé ce premier projet avec deux critères primordiaux pour moi, soit l'authenticité et la cohérence qui teintent ma posture dans les interventions. « L'éthique a pour objet le développement du jugement pratique afin d'identifier et d'établir les critères permettant de choisir l'action qui nous paraît être la plus adéquate dans une situation particulière, et ce, sur la base d'une ou de plusieurs valeurs » (Lacroix et al., 2017, p. 39). Pour être fidèle aux critères qui guident ma conduite éthique, je souhaitais consigner les gestes et actions pédagogiques des membres de l'équipe-école en relevant les observations, sans toutefois rendre public le fait que je poursuivais des études doctorales. Bien que depuis mon entrée en poste à cette école, le personnel savait que je me déplaçais régulièrement à l'université, la déduction était que ces formations auxquelles je participais avec enthousiasme étaient prescriptives à la fonction que j'occupais à la direction.

J'ai donc fait face à un dilemme que j'ai dû résoudre puisque l'obligation d'obtenir le consentement éthique des participantes et des participants, dans le cadre du doctorat, était indispensable. En effet, l'éthique de la recherche exige, puisque la recherche est réalisée sur des sujets humains, de solliciter un certificat d'attestation éthique, officialisant notre engagement. Chaque projet doit se dérouler sous des principes éthiques de la recherche démontrant l'équilibre

entre les risques et les bénéfices pour les participants et l'établissement, en obtenant leur consentement libre et éclairé et en assurant la confidentialité des données. Je craignais l'accueil de cette demande à l'équipe-école, car il était important pour moi de maintenir leur confiance. L'effet produit lors de la demande de participation au premier projet s'est avéré contraire à ce que j'appréhendais : une reconnaissance réciproque s'est installée et ma crédibilité comme leader s'est consolidée.

Par la suite, pour le deuxième projet, l'animation a également nécessité de ma part, comme doctorante et directrice d'école, de conserver une posture éthique dans le développement de ce projet d'intervention. Comme l'éthique de la recherche l'exige, bien que toutes les rencontres aient été enregistrées, les données ont été présentées de manière à ce qu'aucune personne ne soit identifiée. De plus, ma posture éthique a toujours été de chercher à apprendre et à comprendre, mais aussi à transformer. Lorsque j'ai accepté d'agir comme directrice d'établissement, c'était pour devenir, par mes actions, une meilleure personne tout en agissant dans mon milieu de pratique. Je crois que par mon engagement envers la CAP, j'ai su conserver cette posture éthique tout en maintenant l'accent sur l'équipe-école. Par exemple, les capsules pédagogiques présentées lors des rencontres collectives démontraient une volonté et une capacité de rendre compte de la CAP au sein de l'équipe-école. C'est un agir éthique qui, selon moi, a permis à l'équipe-école de poursuivre sa progression ensemble.

Comme gestionnaire, j'ai aussi tenté de toujours prendre la meilleure décision possible, et ce, dans l'intérêt des élèves puisque si nous travaillons dans une école, c'est pour la réussite des élèves. Une décision peut parfois se concrétiser dans un court laps de temps, mais peut parfois

prendre quelques mois ou plus. Dans ma posture de professionnelle, j'ai essayé de me mettre à la place de l'autre pour mieux comprendre la situation, d'être en mesure de justifier, au besoin, ma décision basée sur les valeurs de l'école et de la commission scolaire et de la défendre si cela s'avérait nécessaire. J'ai tenté de faire ressortir le meilleur de chaque personne avec laquelle je travaillais tout en tentant de donner, à mon tour le meilleur de moi-même dans toutes mes actions. Avec la complexité des situations et des problèmes actuels, tous les enseignantes et enseignants, orthopédagogue, conseillère et conseiller pédagogique et direction d'école ont avantage à travailler collectivement. C'est pour cette raison que la CAP me semblait une avenue toute désignée : travailler collectivement à l'amélioration de la réussite des élèves. Il m'apparaissait aussi primordial que les membres se sentent respectés au sein de l'équipe-CAP. L'inverse était tout aussi vrai; les membres de l'équipe-école qui ne faisaient pas partie de l'équipe-CAP méritaient eux aussi ma confiance, ma collaboration et ma reconnaissance. Si j'étais demeurée en fonction, j'aurais poursuivi la mise en œuvre en formant d'autres équipes collaboratives sous le dispositif de la CAP pour la réussite des élèves.

1.5 Indépendance intellectuelle en portant un regard critique

La cinquième cible est « d'accéder à une indépendance intellectuelle et le démontrer en portant un regard critique et sensible sur les développements relatifs à son domaine de pratique » (Balises de l'activité de synthèse [D.Éd.], 2019, p. 6). Le doctorat professionnel en éducation m'a offert une formation qui m'a dotée de plusieurs cadres, grilles de lecture et critères d'analyse qui ont permis de développer mon regard critique et de l'affiner. En voici d'ailleurs quelques exemples.

Tout d'abord, dans le cours DED901 – Perspectives épistémologiques et interventions, j'ai relevé des extraits de réflexions écrites en lien avec mes projets. « *On ne voit pas les mêmes choses et pourtant on a les mêmes données !* ». Ça m'a plutôt apeuré... Cet exemple était relié à quelqu'un capable de procéder à l'identification d'une variété d'arbres alors qu'une autre les regroupe plutôt en deux grandes catégories. J'avais alors ajouté dans mon journal épistémologique à l'hiver 2015 :

Si, lorsque je ferai mes collectes de données dans le cadre des projets d'intervention, je ne suis pas assez « connaisseuse », je risque de bien observer, de bien voir les données, mais faute de connaissances, pourrais-je passer à côté et produire un faux savoir professionnel ou un savoir professionnel biaisé ? Ce savoir professionnel sera-t-il considéré comme scientifique ?

Rappelons que sur le plan méthodologique, lors du Projet II, concernant l'analyse de contenu, j'ai réalisé deux mouvements de traitement des données. En prenant du recul par rapport à cet aspect de mon projet, je crois avoir fait preuve d'autonomie de pensée puisque la deuxième analyse de contenu m'a permis d'extraire la richesse des propos pédagogiques échangés lors de ces rencontres CAP, que j'ai alors regroupés en trois catégories, tout en contribuant au développement de mes savoirs professionnels.

Puis, dans le cadre de DED 907 Séminaire I, j'étais la première à présenter mon projet sous la forme d'un cahier des charges. Je présente ci-après un extrait de mon journal de praticienne-chercheuse :

J'étais évidemment un peu nerveuse face à ce défi, mais j'étais aussi heureuse de le relever. Les personnes présentes ont accepté que j'enregistre les questions de mes collègues. Ce fut une expérience très enrichissante que j'ai bien appréciée ! Je n'ai ressenti aucun jugement. J'étais aussi assise à la place de la ressource professorale et j'ai eu du plaisir à m'adresser à toutes ces personnes en même temps, et ce, dans le cadre d'un projet doctoral ! Ça m'énergise beaucoup ! À la suite de ma présentation, une collègue a fait la sienne, qui était tout à fait différente de la mienne ! Elle avait préparé un PowerPoint, et son cahier des charges était tout à fait différent du mien ! Je ne m'y retrouvais pas du tout ! Quelle preuve que notre façon d'intégrer les apprentissages est différente d'une personne à l'autre.

Nous avons pourtant reçu les mêmes consignes. Ce constat m'a donné confiance puisque j'étais capable de faire preuve d'indépendance intellectuelle en produisant, à ma façon, mon cahier des charges.

Dans le cadre de l'activité « Lire et écrire pour mobiliser la recherche, soit DED903, j'ai consigné ce qui suit dans un de mes travaux :

Lorsque je relis mon journal et que je vois que l'article scientifique n'est pas le genre de revue que l'on retrouve chez le dentiste ou le docteur; ça me fait sourire ! C'est simple, mais tellement vrai ! Je ne vois plus la lecture et l'écriture de la même façon pour mon parcours doctoral. Mon rapport à l'écrit a changé puisque ma grille d'analyse n'est plus la même. Quelle est l'intention de communication ? Qui sont les destinataires ? Qui est l'énonciateur ou qui sont les énonciateurs ?

De quelle façon est structuré le texte ? En lisant le forum sur Moodle ça permet de constater que nous sommes tous (les doctorantes et les doctorants) des êtres très créatifs dans nos stratégies de lecture et d'écriture ! Certaines stratégies proposées semblent parfois compliquées et donnent le tournis, tandis que d'autres nous rejoignent davantage. Le forum en offre vraiment toute une panoplie! À chacun de s'y enrichir!

Encore une fois, en comparant nos stratégies d'écriture et de lecture avec celles des autres, cela prouve que nous développons de façon individuelle une manière de penser qui nous est propre, en cherchant constamment à nous améliorer.

L'épreuve doctorale, quant à elle, m'a projetée tant à l'écrit qu'à l'oral vers une intégration de la théorie et de la pratique. Au fil du processus vécu lors de cette épreuve, j'ai eu à m'approprier divers concepts et cadres et à les expliciter. Je confondais alors organisation apprenante et CAP et il devenait alors difficile de lier la théorie à la pratique et vice-versa. J'ai finalement compris que vers la fin des années 1970, les chercheurs Argyris et Schön (dans Isabelle et al, 2013) ont développé le concept des organisations. Une organisation qui s'adapte, qui réagit rapidement et qui apprend de ses erreurs est une organisation apprenante. Senge et Gauthier (1991) indiquent que les individus, en se rassemblant et en travaillant ensemble peuvent créer des organisations intelligentes qu'ils décrivent comme « des organisations dont les membres peuvent sans cesse développer leurs capacités à atteindre les résultats qu'ils recherchent [...] où les gens apprennent en permanence comment apprendre ensemble » (p. 17-18). C'est pourquoi « pour atteindre les principes qui sous-tendent l'organisation apprenante et intelligente, de plus en plus d'auteurs

proposent des façons de travailler, telles que les communautés de pratique et les communautés d'apprentissage professionnelles » (Isabelle et al., 2013, p. 158). Dans le cadre de mes projets d'interventions, j'ai choisi le dispositif collaboratif de la CAP pour accomplir de premiers pas vers une transformation de l'école en organisation apprenante. Les grilles de Leclerc (2012) m'ont permis un premier cadre de lecture de mon milieu avant l'élaboration de la roue de l'animation qui, après la formation d'une équipe-CAP, m'a permis de créer CAPANIME.

Au fil du projet, j'ai essayé de traduire mes paroles et mes gestes de leader en posant des actions concrètes et en tentant d'y apporter les meilleurs ajustements possibles pour permettre à tous de vivre une expérience enrichissante. Je considère avoir fait preuve d'indépendance intellectuelle et de cohérence comme leader en animant une première CAP dans ma commission scolaire.

Il n'y a qu'une seule façon d'atteindre une plus grande cohérence, à savoir par des actions et des interactions délibérées, en insistant sur le développement de l'expertise ainsi que sur la clarté, la précision de la pratique, la transparence, le monitoring des progrès et la correction continue. Tout cela exige un juste équilibre entre « l'insistance et le soutien », c'est-à-dire établir une culture bienveillante et focalisée, axée sur les progrès. (Fullan et Quinn, 2018, p. 8)

Pour parvenir à acquérir une autonomie de pensée, il fallait donc que mes actions suivent mes paroles, que ma pratique soit soutenue par la théorie et que la théorie soutienne ensuite ma pratique. Les savoirs professionnels produits dans le cadre de ces projets et l'outil d'animation CAPANIME témoignent d'une certaine indépendance intellectuelle puisque ces productions sont

uniques. À ce jour, à part CAPANIME qui constitue une intégration unique d'actions d'animation ayant subi l'épreuve du réel, il n'y a, à ma connaissance aucun article scientifique ou professionnel en français traitant de l'animation des CAP. Bien que cet outil soit original pour le moment, peut-être permettra-t-il à d'autres praticiens-chercheurs de développer leur propre outil d'animation des CAP pour poursuivre le développement de l'encadrement de ce dispositif collaboratif ?

La retraite me permet de prendre le temps de lire, de réfléchir, d'écrire et de concevoir... La production des savoirs professionnels, dont l'outil CAPANIME, représente pour moi un legs pour les directions d'école au primaire. Cet outil sera, je l'espère, critiqué et modifié. Je suis convaincue qu'il permettra aux équipes de discuter d'éléments précis dans le but d'améliorer la réussite des élèves.

Lors de l'accompagnement de directions d'école dans l'animation d'une CAP, l'important est de toujours miser sur la mise en œuvre d'un dispositif collaboratif prenant effet au sein d'une organisation apprenante. Toutefois, pour parvenir à ma propre analyse tout en portant un regard critique et sensible sur les développements relatifs à mon domaine de pratique, je devrai, lors d'éventuelles formations, étoffer la présentation du volet de l'organisation apprenante pour y situer plus finement la CAP. D'ailleurs, le Projet CAR définit la CAP sous ces deux angles :

La communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) désigne le mode de fonctionnement des écoles qui mettent sur pied des équipes collaboratives composées de membres du personnel scolaire qui travaillent ensemble de façon systématique pour favoriser l'apprentissage des élèves. La CAP représente aussi

l'ensemble des équipes collaboratives d'une école ou d'une commission scolaire.

(Projet CAR, 2020)

1.6 Communication et diffusion de savoirs professionnels

La sixième cible consiste à « développer des habiletés nécessaires à la communication et à la diffusion de savoirs professionnels en éducation » (Balises de l'activité de synthèse [D.Éd.], 2019, p. 6). En ce qui concerne la communication et la diffusion de ces savoirs professionnels, dans le cadre du doctorat, j'ai développé des habiletés d'écriture scientifique puisque le développement de cet apprentissage devenait central à la rédaction des différentes productions. L'écriture, que l'on fait chaque jour dans une école dans le cadre de notre travail, diffère grandement de celle demandée dans le cadre d'un doctorat. J'avais souvent l'impression de recommencer mes productions à la suite d'une rencontre avec mon comité de direction.

Ce qui a représenté un grand investissement de temps, mais une stratégie gagnante dans ma situation, a été d'enregistrer chaque rencontre du comité de direction et d'en faire un verbatim. C'est comme si, lors des rencontres, toutes les propositions émises s'enchevêtraient et le fait de réécouter l'enregistrement, de le transcrire et de le relire me permettait de comprendre et de garder le cap sur la CAP. Après ce long exercice, j'étais alors en mesure de bien assimiler le contenu énoncé. Cette distanciation était nécessaire et indispensable à ma démarche pour ne pas perdre le fil conducteur permettant d'enrichir mon projet doctoral.

Aussi, cette technique d'enregistrement a été reprise lors de mes rencontres CAP où j'ai également réalisé des verbatim qui sont devenus indispensables à l'analyse de contenu. Toute cette démarche s'est avérée essentielle à la production des savoirs professionnels.

J'ai également apprivoisé les normes de présentation des travaux écrits. J'ai développé mes compétences au niveau de l'informatique avec Word, Antidote et PowerPoint. J'ai eu recours à un logiciel de reconnaissance vocale, mais, malgré l'investissement de temps, l'expérience s'est révélée peu concluante en ce qui a trait à ce dernier. J'ai également suivi des ateliers de recherches documentaires et des formations sur l'utilisation de Zotero, que j'exploite maintenant comme bibliothèque virtuelle. Je suis aujourd'hui en mesure, avec tous ces outils, de produire des écrits scientifiques ou professionnels.

1.7 Prise en charge de son développement professionnel et de celui de sa communauté

La septième et dernière cible est de « développer et démontrer un sentiment de responsabilité concernant la prise en charge de son développement professionnel continu et celui de sa communauté (Balises de l'activité de synthèse [D.Éd.], 2019, p. 6).

D'abord, la presque totalité des 90 crédits nécessaires pour l'obtention du doctorat professionnel en éducation a été réalisée alors que j'étais toujours à la direction d'une école. Comme mentionné précédemment, j'ai toujours aimé apprendre, ce qui m'a permis de mieux gérer et accompagner les équipes-écoles qui m'ont été confiées. Ce que j'ai particulièrement apprécié des études universitaires dans le cadre de la maîtrise et du doctorat, c'est que la théorie et la

pratique faisaient partie intégrante de mon milieu de pratique professionnelle, soutenant ainsi la prise en charge de mon développement professionnel continu ainsi que celui de ma communauté.

Comme le mentionne Zapata (2004)

En quelques mots, l'épistémologie des pratiques consiste à étudier la pratique professionnelle comme un construit social à deux faces : l'une, manifeste, modifie l'environnement humain (la pratique comme production de biens, de services ou d'idées), l'autre, aveugle, modifie le praticien (et sa communauté) sur le plan de la connaissance (représentations, savoirs et savoir-faire, valeurs, réseaux conceptuels, identifications, etc.). (p. 212)

Au fur et à mesure de l'avancement de ma démarche, une transformation professionnelle identitaire s'est produite; j'ai pris de l'altitude puisque ma posture professionnelle s'est transformée. Au tout début de mon entrée en fonction à la direction de l'école primaire, je me voyais comme une directrice d'établissement posant des gestes de gestion. Puis, je suis devenue une directrice qui faisait preuve de leadership dans son organisation, orientant les décisions vers l'amélioration de la réussite des élèves.

J'étais davantage dans une approche systémique où tous ont un rôle indispensable à jouer dans l'organisation, dont le mien qui n'était pas de tirer l'équipe, mais plutôt de l'attirer. C'est ainsi que j'exerçais mon leadership, chaque jour, au meilleur de mes connaissances théoriques et de mes compétences pratiques tout en dirigeant mon équipe vers un travail en réseau et en partenariat. La CAP est devenue un dispositif incontournable pédagogiquement et je souhaite

transmettre les savoirs professionnels produits dans le cadre de ces deux projets d'intervention à ma communauté éducative des directions d'école au primaire, dont plusieurs pourraient manifester un intérêt pour CAPANIME.

Manifestement, malgré le fait que je sois maintenant à la retraite, mon développement professionnel et celui de ma communauté m'intéressent toujours. Comme doctorante, c'est une opportunité de poursuivre ce développement professionnel dans différents milieux de l'éducation et de partager une certaine expertise développée et acquise au cours de ces dernières années.

Pour conclure ce chapitre constitué d'un regard réflexif qui rend compte de la responsabilité envers mon développement professionnel à titre de leader experte dans mon domaine d'intervention tout en y faisant l'explicitation des savoirs professionnels de la doctorante, je peux affirmer que les savoirs professionnels produits dans le cadre de mes études doctorales me permettent de me projeter dans l'avenir en souhaitant qu'ils soient utiles à ma communauté éducative.

CONCLUSION

L'objectif du présent essai était d'exposer et de discuter les savoirs professionnels développés à titre de doctorante lors de ces deux projets d'intervention réalisés dans le milieu de pratique professionnelle ainsi que les retombées susceptibles de soutenir ma communauté professionnelle, soit les directions d'école au primaire.

Dans cet essai doctoral, j'ai d'abord procédé à la présentation de la problématique professionnelle, puis décrit le milieu professionnel où j'occupais les fonctions de directrice d'école primaire. Par la suite, le premier projet *Cap sur les CAP* et le deuxième projet *CAPANIME* ont été présentés avec leur problématique spécifique ainsi que leur mise en œuvre. Puis, en jetant un regard critique sur l'ensemble de ces projets d'intervention, j'ai brossé un portrait duquel est ressorti plusieurs leviers, l'influence que j'y ai exercée ainsi que différentes limites qui y étaient rattachées.

J'ai aussi présenté les savoirs professionnels développés en précisant les familles de situations concernées, la classe d'actions ainsi que les résultats de chaque projet. Les savoirs professionnels issus du premier, bien que peu nombreux, permettent toutefois, pour la direction d'une école au primaire, une connaissance de l'état de développement de la CAP. Par ailleurs, dans le deuxième projet, les savoirs professionnels qui ont été présentés pour l'animation d'une CAP précisent les outils et la démarche menant à une animation que l'on pourrait qualifier d'efficace. Les propos sur la validité témoignent de leur qualité et ceux sur la pertinence indiquent qu'il s'agit d'une contribution utile au milieu de pratique.

La transférabilité possible de ces savoirs professionnels développés au sein d'une commission scolaire a d'abord été montrée en lien avec l'important projet d'implantation des CAP financé par la Fondation André et Lucie Chagnon. Ces savoirs professionnels produits, tant ceux visant à poser un diagnostic sur l'état de développement de la CAP que ceux relatifs à l'animation d'une CAP, peuvent être transférables au personnel occupant une fonction à la direction d'une école primaire dans une commission scolaire, qui souhaite acquérir une connaissance plus approfondie de son milieu professionnel. Ils peuvent également être utiles au personnel qui souhaite bonifier des éléments incontournables lors de l'animation d'une CAP. De plus, six retombées, qui pourraient être observées, ont été présentées. Aussi, pour soutenir la professionnalisation des directions d'école au primaire, les savoirs professionnels ont été réunis sous le schéma nommé « CAPANIME », qui se veut un outil pour agir en situation professionnelle puisqu'il est formé par l'intégration des actions-clés à poser pour animer une CAP.

Par la suite, j'ai porté un regard réflexif sur les savoirs professionnels produits, à titre de directrice d'école, qui a permis de rendre compte de la responsabilité envers le développement professionnel comme leader experte dans le domaine d'intervention des CAP. Pour ce faire, j'ai procédé à partir des sept cibles de formation établies dans le cadre du parcours du doctorat professionnel en éducation tout en explicitant le développement de mes savoirs professionnels.

À titre de praticienne-chercheure, la question qui a chapeauté mon doctorat professionnel est « Comment le leadership pédagogique de la direction d'une école au primaire peut-il influencer le développement professionnel des enseignantes et des enseignants ? Lors de mon arrivée à l'École Louis St-Laurent de Compton (CSHC), j'ai observé pendant plusieurs mois la dynamique

de l'équipe-école. La pédagogie était bien présente, mais il n'existait aucun lieu ni période de temps formels pour en discuter. J'étais témoin de dialogues et de gestes pédagogiques sans réussir, comme leader, à canaliser le tout. Cette problématique m'a menée vers une structure permettant de favoriser ce dynamisme pédagogique dans mon organisation soit la CAP. L'ouvrage de Leclerc (2012) m'a d'abord permis de soutenir cet intérêt.

Comme l'équipe-école faisait manifestement preuve de leadership pédagogique et qu'au fil des mois, plusieurs m'avaient confié qu'ils aimaient échanger sur la pédagogie avec leur direction, je me demandais comment polariser ce potentiel. Je me suis questionnée pour tenter de comprendre comment faire une CAP avec toute mon équipe-école. Le personnel enseignant énonçait clairement le manque de temps pour échanger et partager les stratégies d'enseignement qui ont le plus d'impact sur la réussite des élèves. Cela ne pouvait se faire pendant les rencontres collectives puisque la présence de l'ensemble des titulaires et des spécialistes (anglais, éducation physique et musique) formant l'équipe-école rendait difficile les échanges sur certaines stratégies et pratiques pédagogiques.

Mes lectures m'ont amenée à approfondir mes réflexions et à constater qu'une équipe collaborative vit des rencontres sous le dispositif de la CAP, laquelle découle d'une organisation apprenante, qui chapeaute l'ensemble de l'institution. Des équipes collaboratives peuvent être formées en français, lecture ou écriture ou encore en mathématiques, pourvu que l'objectif ultime soit l'identification de stratégies ayant le plus d'impact sur le progrès et la réussite de nos élèves.

C'est ainsi que lors du premier projet, mon leadership pédagogique s'est développé. Comme j'accordais beaucoup d'importance à la pédagogie, les enseignantes et enseignants

appréciaient venir me parler de leurs besoins ou de leur problème. J'entendais aussi de nombreuses conversations portant sur la pédagogie, qui étaient intéressantes et dans lesquelles je m'immisçais occasionnellement. Le fait que tous aient signé le formulaire d'invitation et de consentement (annexe A) à participer au premier projet a créé de nouvelles occasions de discussions. Une reconnaissance professionnelle réciproque s'est alors installée entre les enseignantes et enseignants et moi où le leadership pédagogique était bien présent. J'ai donc, comme directrice d'école, instauré mon leadership dans mon premier projet en posant un diagnostic situationnel sur l'état de développement de la CAP au sein de l'équipe-école, ce qui m'a permis de mieux comprendre mon milieu professionnel. Comme l'a mentionné Lewin, « Si vous voulez vraiment comprendre quelque chose, essayez de le changer » (cité dans Fullan et Quinn, 2018, p. 22). Sans nécessairement vouloir modifier le système, je souhaitais quand même y apporter un changement en implantant une CAP, d'où l'importance de mieux connaître son contexte professionnel.

Puis, lors du deuxième projet, nous avons formé une équipe-CAP et tenu des rencontres au cours desquelles j'ai occupé le rôle d'animatrice. À la suite de l'élaboration du diagnostic et de sa diffusion, j'avais une connaissance de l'état de développement de la CAP opérant en ma faveur lors de l'animation. C'est ainsi que ce deuxième projet visait à tester la roue de l'animation; l'intervention a permis d'identifier d'autres éléments que je considère comme importants pour obtenir des résultats comparables. J'avais confiance au dispositif de la CAP, mais jamais je n'aurais pensé qu'il aurait été aussi efficace et approprié. Les résultats obtenus avec l'équipe-CAP assurent que ce dispositif collaboratif révèle une progression dans les apprentissages des élèves, mais contribue également au développement professionnel des enseignantes et des enseignants tout en permettant à la direction d'exercer son leadership pédagogique auprès de l'équipe-école où

les membres constatent son engagement. L'animation de la CAP a donc consolidé mon leadership pédagogique tant dans l'équipe-CAP qu'auprès de l'équipe-école. J'ai non seulement eu l'impression d'influencer le développement professionnel des membres de la CAP, mais aussi de susciter une réflexion pédagogique pour l'ensemble de l'équipe-école.

Au sein d'une CAP, qui constitue un espace et un lieu formel pour traiter de l'apprentissage et de l'enseignement, je peux donc affirmer aujourd'hui que le leadership pédagogique de la direction d'une école peut influencer le développement professionnel des enseignantes et des enseignants, d'où sa pertinence pratique. Pour ce faire, la direction doit poser un diagnostic sur l'état de développement de la CAP, animer en utilisant la roue de l'animation, tout en accomplissant les actions sous-jacentes décrites préalablement avec une famille de situations comparables, en plus de contribuer à la réussite des élèves. Toutefois, pour mener à terme de tels projets, la direction d'école doit se doter des outils ou dispositifs pertinents et y consacrer le temps nécessaire.

C'est pourquoi, selon moi, la libération des enseignantes et enseignants au primaire, pour les rencontres de la CAP, s'avère une stratégie indispensable. Il est vrai que du temps est prévu à la tâche d'enseignement pour des rencontres, mais pour développer dans les écoles une culture collaborative, il faut que les personnes puissent bénéficier, ensemble, de temps de qualité. Il serait utopique de penser que l'on peut créer en une heure un climat de rencontre, développer un apprentissage ciblé, partager des données d'observation et une expertise professionnelle avec cinq ou six personnes, par exemple, tout en tentant de créer une spirale d'échanges pédagogiques. La libération des enseignantes et des enseignants au primaire est incontournable, en se donnant un

temps de rencontre de deux ou trois heures pour un apprentissage ciblé à cinq ou six reprises, et ce, pendant l'horaire régulier de classe. Pourquoi ne pas répéter cette séquence pendant l'année pour favoriser le déploiement d'une culture collaborative ?

Aussi, pour la tenue des rencontres, je suggère une organisation toutes les trois ou quatre semaines tout en sachant que la séquence d'enseignement et d'apprentissage se vit alors sur quelques mois. Évidemment, selon le choix de l'apprentissage ciblé, la séquence pourrait être plus courte. Par ailleurs, le fait d'échelonner les rencontres offre d'abord le maintien d'un lien entre les membres de la CAP. Cet aménagement permet aussi à la direction d'école l'accompagnement des enseignantes et des enseignants sur une plus longue période, ce qui, inévitablement, favorise à la fois le leadership pédagogique et le développement professionnel. Aussi, bien que je n'aie pas fait mention de supervision pédagogique pendant mes projets, il n'en demeure pas moins qu'il est très enrichissant pour une direction d'école d'être témoin, par l'entremise de la CAP, de stratégies et de pratiques pédagogiques inspirantes. Il devient aisé, par la suite, de mieux accompagner individuellement les enseignantes et les enseignants, ce qui favorise, une fois de plus, la réussite des élèves.

Par ailleurs, le fait d'offrir des conditions humaines et physiques favorables pour la tenue des rencontres de la CAP pourrait éviter, lors d'éventuelles négociations syndicales, la suggestion d'un boycottage de la CAP. Comme le mentionnent DuFour et al. (2019), « La CAP n'est pas un programme. Ça ne s'achète pas et ça ne peut être mis en œuvre que par le personnel lui-même (p. 12) ». Ils ajoutent aussi que ce « mode de fonctionnement scolaire a une incidence profonde sur la structure et la culture de l'école ainsi que sur les postulats et les pratiques adoptées

par les professionnels qui y travaillent (p. 12) ». Un tel changement de structure et de culture demande donc du temps et exige une grande cohérence.

Tout comme la société, l'école évolue et doit s'adapter aux défis du 21^e siècle. D'ailleurs, de plus en plus d'écoles et de commissions scolaires au Québec déploient ce dispositif collaboratif au sein de leur organisation. Dès lors, comme la participation à une équipe-CAP doit, à mon avis, être formée de membres volontaires, une école ou une commission scolaire ne peut devenir, du jour au lendemain, une organisation apprenante dans son entièreté. La culture collaborative gagne à s'installer progressivement. Il faut d'abord démontrer aux membres d'une équipe-école l'apport positif du travail en CAP, ce qui requiert du temps. Pour être congruente, cette démonstration doit être étayée par des actions plutôt que par des paroles. Ainsi, lorsque la réussite des élèves est constatée, le rayonnement de résultats positifs attire alors des membres qui auraient pu percevoir la CAP comme un dispositif évaluatif plutôt que collaboratif.

D'autre part, je suis consciente que l'outil produit « CAPANIME », bien que comprenant des ingrédients fort intéressants, ne constitue pas une recette en soi. Toutefois, comme directrice d'école, lorsque je me suis engagée dans le dispositif de la CAP, j'aurais bien apprécié connaître certaines composantes de l'animation qui soutient sa mise en œuvre. C'est pourquoi je crois qu'il est impératif d'outiller les directions d'école pour l'animation des CAP dans le but d'éviter que les rencontres ne deviennent de simples lieux d'échanges pédagogiques. La CAP a tant à offrir si elle est bien menée.

Par ailleurs, la production de cet outil a été réalisée grâce à l'inspiration que j'ai tirée de plusieurs chercheurs reconnus. Structurée autour de cinq questions essentielles tirées des travaux

d'Eaker et al. (2004), de Leclerc (2012) et de Massé (2019), j'ai conçu « La roue de l'animation de la CAP » avec ses pistes de réflexion pour enrichir les discussions. Comme l'animation d'une CAP semble peu documentée, cette roue constitue un outil pertinent permettant de bien organiser les rencontres. Je connaissais les piliers qui sous-tendent la CAP (DuFour et al., 2019), les sept indicateurs de la GOCAP et les grilles « Où en sommes-nous ? » (Leclerc, 2012), mais je ne pouvais imaginer former et animer une équipe-CAP sans compter sur un guide d'animation pour encadrer les discussions. C'est ainsi qu'au fil de ces deux projets d'intervention, les actions clés se sont traduites par CAPANIME qui respecte les fondements et principes de la CAP, soit de réunir des enseignantes et des enseignants, les personnes qui agissent en soutien auprès d'eux et des élèves ainsi que la direction de l'école. L'équipe-CAP prend alors des décisions qui résultent d'échanges pédagogiques à partir de données d'observation portant sur un apprentissage ciblé.

Les apprentissages au cœur du processus de la CAP favorisent l'identification et l'utilisation de stratégies et pratiques pédagogiques efficaces et inspirantes tout en privilégiant le développement professionnel des enseignantes et des enseignants qui prend forme au sein de chaque école. Il serait toutefois intéressant d'approfondir, dans une recherche, le lien entre la supervision pédagogique qu'une direction d'école doit réaliser auprès de son personnel enseignant et les bénéfices apportés par la participation à une CAP par rapport à cet objet et ce, sans confondre les rôles d'accompagnement et de supervision qu'elle doit exercer. Des rencontres individuelles de supervision pédagogique avec chaque enseignante et enseignant pendant l'année ne seraient-elles pas enrichies par la CAP ? Un plan de développement professionnel pour chaque enseignante et enseignant ne serait-il pas alors plus pertinent s'il découlait de sa pratique professionnelle auprès de ses élèves ?

Dans un autre ordre d'idée, il m'apparaît intéressant de présenter l'outil CAPANIME à des directions d'école du secondaire qui souhaiteraient animer des CAP ou qui en animent déjà. Bien que les enseignantes et enseignants du secondaire travaillent par discipline, l'outil pourrait tout de même être expérimenté et adapté au besoin puis produire, fort possiblement, des résultats significatifs. Il s'agit d'une voie qui pourrait être éventuellement explorée dans le futur par des chercheurs ou des praticiens-chercheurs.

Le déploiement du dispositif collaboratif de la CAP est en plein essor au Québec et la situation est très évolutive. Lors de la planification des projets d'intervention, les écrits scientifiques francophones étaient rarissimes. Depuis, de nombreux ouvrages ont été traduits de l'anglais, en outre, grâce à la contribution financière de la Fondation André et Lucie Chagnon. Il s'agit donc d'un champ en pleine expansion, comme en témoignent tous les développements récents dont ceux que l'on peut retrouver sur le site du Projet CAR (2020) où sous cinq onglets (culture de l'école, équipe collaborative, apprentissages essentiels, données d'observation et stratégies efficaces) l'accès à différentes informations et ressources est maintenant facilité. Je n'ai évidemment que posé une toute petite brique, qui m'apparaît bien humblement essentielle, sur ce chantier des CAP en pleine expansion.

L'essai doctoral a donc permis de présenter une perspective critique, analytique et éthique sur l'ensemble du processus mené dans le cadre du parcours doctoral tout en témoignant de l'évolution de ma posture à titre de professionnelle et de leader experte dans mon domaine d'intervention. En effet, c'est dans une réelle situation professionnelle, par le développement de savoirs professionnels et de leur possible transférabilité dans la communauté éducative, que ce

parcours doctoral a mobilisé mes ressources tant comme directrice d'école au primaire que comme doctorante où le leadership pédagogique a occupé une place centrale. La CAP est devenue une sorte de passage dans le déploiement de ce leadership me permettant d'être témoin de résultats et de retombées.

Certes, les rencontres de l'équipe collaborative permettent le constat de l'amélioration face à l'apprentissage ciblé et montrent que la CAP soutient aussi le développement professionnel des enseignantes et enseignants. Cependant, comme le mentionnent Labelle et Jacquin (2018) « qui dit amélioration des apprentissages ou perfectionnement professionnel dit nécessairement changement, transformation, ce qui est le propre du leadership transformationnel (p. 185) ». Alors, se pourrait-il que la direction d'école déploie ou actualise davantage son rôle de leader, au sein d'une CAP, si elle y adopte différents styles de leadership plutôt qu'un seul ?

Dans ces projets d'intervention, en plus d'un engagement sur le plan du leadership pédagogique, il me semble aujourd'hui avoir été vectrice de leadership transformationnel que je définis comme un leadership axé sur le soutien et la collaboration facilitant la mise en place de conditions favorables à une amélioration ou à une transformation. En effet, en plus d'accorder une place prépondérante à la pédagogie, j'ai créé un climat de confiance où les membres ne craignaient pas un regard évaluatif, mais y adoptaient plutôt une posture d'apprenant facilitant ainsi une transformation. De plus, comme animatrice de la CAP et direction d'école, la culture collaborative était présente tant avant, pendant, après et ENTRE les rencontres pour soutenir le changement. Aussi, pour assurer l'implantation de ce dispositif, j'ai agi comme gardienne de la démarche et de la rigueur qu'exige l'animation d'une CAP. Finalement, la responsabilisation du partage de la

réussite de « nos » élèves au sein de l'équipe-école a modifié la vision commune de l'école « Ensemble nos valeurs, ajoute ta couleur! » (annexe F). De toute évidence, cela dépasse des gestes et des actions exercés par une direction d'école liés au leadership pédagogique.

J'ai définitivement cherché à changer, à améliorer et à transformer mon milieu professionnel. Labelle et Jacquin (2018) avancent d'ailleurs « que le leadership transformationnel semble constituer, avec d'autres styles tels que le leadership pédagogique ou distribué, un style pertinent aux communautés d'apprentissage professionnelles (p. 192) ». Comme tout n'est pas noir, tout n'est pas blanc, les leaderships pédagogique et transformationnel offrent assurément des nuances profitables aux styles de leadership exercés par une direction d'école au sein de la CAP.

Aujourd'hui, à titre de retraitée et de future docteure en éducation (D.Éd.), je souhaite partager ces savoirs professionnels développés au fil de mes études doctorales en enseignant dans le milieu universitaire ou encore en accompagnant des professionnelles ou des professionnels dans les milieux de pratique de façon individuelle ou collective, et ce, tout en maintenant le *Cap sur les CAP avec CAPANIME*. Bien que l'outil soit original pour le moment, peut-être permettra-t-il à d'autres praticiens-chercheurs de développer leur propre outil d'animation des CAP pour poursuivre le développement de l'encadrement de ce dispositif collaboratif ?

On dit que le voyage est plus formateur que la destination ? Comme l'a mentionné Henry Miller, romancier, « Une destination n'est jamais un lieu, mais une nouvelle façon de voir les choses ». J'entrevois donc avec fierté, au terme de ce parcours doctoral et avec un nouveau regard, d'agir comme leader experte dans mon domaine d'expertise.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE). (2012). *Code de déontologie*. Repéré à https://aqpde.ca/wp-content/uploads/2012/11/aqpde_deontologie_2012.pdf.
- Autissier, D., Giraud, L. et Johnson, K. J. (2015). *Les 100 schémas du management : la matrice BCG, les 5 forces de Porter, la roue de Deming, la carte des alliés... et 96 autres*. Paris, France : Éditions Eyrolles.
- Balises de l'activité de synthèse (DED923). (2019). Document inédit, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Doctorat professionnel en éducation. Repéré à https://www.usherbrooke.ca/pfes/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Etudes_superieures/Doctorat_professionnel/ded923_balises_activite_synthese_v2019.pdf
- Commission scolaire des Hauts-Cantons. (s. d.). Mission/Vision/Valeur. Repéré à <https://www.cshc.qc.ca/la-commission-scolaire/description/mission-vision-valeurs/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante : avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de la science*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

DuFour, R., DuFour, R. B., Eaker, R. E., Many, T. W. et Mattos, M. A. (2019). *Apprendre par l'action : manuel d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles* (3^e éd.). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Eaker, R. E., DuFour, R. et Burnette, R. (2004). *Premiers pas: transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington, IN : National Educational Service.

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2006)

Fullan, M. et Quinn, J. (2018). *La cohérence : mettre en action les moteurs efficaces du changement en éducation*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Gouvernement du Québec. (2019). *Loi sur l'instruction publique (LIP)*, Repéré à <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf>

Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>

Guide des études au doctorat professionnel en éducation (D.Éd.). (2019). Document inédit, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Doctorat professionnel en éducation.

Repéré à https://www.usherbrooke.ca/pfes/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Etudes_superieures/Doctorat_professionnel/ded_guide_des_etudes_v2019.pdf

Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillance pédagogique en soutien à la réussite des élèves : à l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*. Montréal, Canada : JFD Éditions.

Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Isabelle, C., Genier, É., Davidson, A. L. et Lamothe, R. (2013). CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants. *Éducation et francophonie*, 46(1), 179-206.

Labelle, J., Jacquin, P. (2018). Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse. *Éducation et francophonie*, 41(2), 155-177.

Lacroix, A., Marchildon, A. et Bégin, L. (2017). *Former à l'éthique en organisation : une approche pragmatiste*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Le Boterf, G. (2013). *Travailler en réseau et en partenariat : comment en faire une compétence collective* (3^e éd.). Paris, France : Eyrolles.

Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au coeur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J. P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sillery, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Sillery, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Marzano, R. J., Waters, T., McNulty, B. A., Lapointe, C. et Bissonnette, S. (2016). *Leadership scolaire : de la recherche aux résultats*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Massé, F. (2019, avril). *La réussite de chaque élève. Une transformation culturelle ! Maintenons notre CAP*. Communication présentée lors de la formation offerte par le Centre de transfert en réussite éducative du Québec (CTREQ) dans le cadre du Projet CAR, Longueuil.
- Massé, F. (2019). *Le curriculum viable et garanti (Programme réaliste et harmonisé)*. Repéré à https://www.youtube.com/watch?v=kbh_7MBYr-0
- Nizet, I. (2019). *DED909 : Séminaire III-Communication des savoirs professionnels*. [Présentation PowerPoint]. Repéré dans l'environnement Moodle <http://www.usherbrooke.ca/moodle>.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108.
<https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2009-3-page-91.htm>

- Paul, M. et Fabre, M. (2017). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Pont, B., Nusche, D. et Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires*, Vol. 1. Paris, France : Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).
- Presenter Media (2019). [Site Web] Repéré à <https://www.presentermedia.com/>
- Projet CAR (2020). [Site Web] *Collaborer pour apprendre, apprendre pour réussir*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. Repéré à <http://projetcar.ctreq.qc.ca/>
- Roberts, S. M., Capra, L., Arpin, L. et Pruitt, E. Z. (2010). *Les communautés d'apprentissage professionnelles*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Senge, P. M. et Gauthier, A. (1991). *La Cinquième discipline*. Paris, France : First Éditions.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Zapata, A. (2004). *L'épistémologie des pratiques : pour l'unité du savoir*. Paris, France : L'Harmattan.

**ANNEXE A. PROJET I - FORMULAIRE D'INVITATION ET DE
CONSENTEMENT**



**FORMULAIRE D'INVITATION ET DE CONSENTEMENT
ÉCOLE LOUIS-ST-LAURENT (COMMISSION SCOLAIRE DES HAUTS-CANTONS)
Participation à un projet dans le cadre du doctorat professionnel
TITRE DU PROJET « Cap sur les CAP »**

NOM : LOUISE DUPUIS
Membres de l'équipe d'encadrement
Nom de la directrice du milieu universitaire : Colette Deaudelin
Nom du codirecteur du milieu professionnel : Christian Provencher

Bonjour,

Comme vous le savez, je poursuis une formation dans le cadre du Doctorat professionnel en éducation. J'ai, dans le cadre de ce doctorat, un projet de pratique professionnelle que je désire réaliser avec vous. Je sollicite donc votre participation à titre de participante ou de participant à ce projet de développement pédagogique.

La pédagogie occupe une place importante au sein de l'équipe-école. L'élève est au cœur de nos préoccupations pédagogiques et nous cherchons toujours de nouvelles stratégies pour que tous nos élèves réussissent. Je constate que plusieurs gestes et comportements posés entre les murs de notre école s'apparentent à une communauté d'apprentissage professionnelle. C'est pourquoi j'aimerais connaître où se situe notre équipe-école par rapport à une communauté d'apprentissage professionnelle.

L'objectif général de ce projet s'articule comme suit :

- 1) Poser un diagnostic sur l'état de développement de la communauté d'apprentissage professionnelle dans l'équipe-école.

Dans le cadre du projet, je procèderai à une collecte de données en préconisant un journal de bord que j'utiliserai comme aide-mémoire suite aux rencontres. À l'aide de ce journal de bord, je remplirai une grille d'observation qui me permettra le recensement de gestes et actions s'apparentant à ceux portés au sein d'une communauté d'apprentissage professionnelle. La participation au projet s'inscrit dans une démarche de développement professionnel. C'est lors de rencontres formelles (prévues à la convention collective) ou lors de discussions informelles c'est-à-dire qui arrivent de façon spontanée que seront recensés nos gestes et actions. C'est à l'intérieur de vos tâches habituelles de février à mai 2016 que je consignerai certaines observations. Aucune rencontre supplémentaire n'est demandée. Seuls les membres volontaires de l'équipe-école (enseignants) et moi-même direction d'établissement, ayant donné leur consentement écrit, verront leurs gestes et actions consignés.

Avant le début des observations, je vous remettrai, à titre indicatif, la grille sur laquelle vous retrouverez les indicateurs d'une CAP qui me serviront à poser un diagnostic.

La demande que je vous adresse concerne le consentement à noter les observations et à que ces données soient utilisées de façon anonyme dans des communications orales et/ou écrites.

1. AVANTAGES À PARTICIPER

Votre participation au projet aura comme principal bénéfice de permettre à notre équipe-école de se situer par rapport à l'émergence d'une communauté d'apprentissage professionnelle.

2. BÉNÉFICES, RISQUES ET INCONVÉNIENTS

Les bénéfices pour les participants seront de connaître le diagnostic sur l'état de développement d'une CAP à notre école. Vous pourrez bénéficier de ce projet pour amorcer une réflexion sur les CAP comme moyen de développement professionnel axé sur la réussite des élèves.

Il y a un risque que le diagnostic établi ne corrobore pas la réalité faute d'un nombre suffisant de participants consentants ou encore qu'il ne décrive qu'une réalité parcellaire. Si le diagnostic ne représente pas la réalité, je vais m'assurer dans les communications à réduire ce risque de mauvaises interprétations pour éviter de nuire à la réputation de notre établissement. Par exemple, je montrerai les limites du projet en indiquant le nombre d'enseignants ayant participé à la collecte de données.

De plus, je m'engage à ne pas utiliser les données consignées à d'autres fins que pour ce projet.

3. VIE PRIVÉE ET CONFIDENTIALITÉ

Afin d'assurer la confidentialité des données et l'anonymat des participantes et des participants, les observations seront associées à un code alphabétique confidentiel. Je conserverai sous clés les données manuscrites, c'est-à-dire brutes. Quant aux données informatiques, elles seront enregistrées sur mon ordinateur personnel accessible seulement avec un mot de passe. De plus, aucune donnée ne peut être utilisée pour l'évaluation d'un membre du personnel qui participe à ce projet. Les données seront détruites cinq ans après la fin de mon doctorat à moins que je ne le termine pas. Les données seraient alors immédiatement détruites.

4. COMPENSATION ET DÉPENSES

Il n'y a aucune compensation pour la participation au projet.

5. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET RETRAIT AU PROJET

Vous êtes libre de vous retirer en tout temps du projet en me le signifiant, et ce, sans devoir justifier votre décision.

6. PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant ce projet, vous pouvez en tout temps me les poser ou encore contacter la directrice de ce projet Mme Colette Deaudelin.
(colette.deaudelin@usherbrooke.ca).

Si vous avez des questions relatives à l'éthique, veuillez contacter la personne responsable du séminaire en soutien à la réalisation de ce projet suzanne.guillemette@usherbrooke.ca ou la responsable du programme du Doctorat professionnel au courriel : doctorat.professionnel.education@usherbrooke.ca

7. CONSENTEMENT DE LA PARTICIPANTE OU DU PARTICIPANT AU PROJET

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions et j'ai obtenu les réponses à ma satisfaction. Je sais que je suis libre de participer au projet et que je demeure libre de m'en retirer en tout temps, par avis verbal, sans préjudice. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. De plus, aucune donnée ne peut être utilisée pour mon évaluation, étant membre du personnel sous la direction de la doctorante qui agit aussi comme direction dans cet établissement.

- À titre de personne participante au projet ayant un rapport hiérarchique avec d'autres personnes participantes au projet, je consens à ne pas utiliser les informations ou les échanges dans le cadre du projet au détriment du participant subordonné (par exemple, lors d'une évaluation de rendement). ☒
- À titre de participante ou de participant au projet, j'accepte de respecter la confidentialité des échanges et des informations traitées dans le cadre du projet. ☐

Nom de la participante ou du participant : _____

Signature : _____ Date : _____

8. SIGNATURE DE LA DOCTORANTE OU DU DOCTORANT ET DU COMITÉ DE DIRECTION

- À titre de personne responsable au projet ayant un rapport hiérarchique avec d'autres personnes participantes au projet, je m'engage à ne pas utiliser les informations ou les échanges dans le cadre du projet au détriment du participant subordonné (par exemple, lors d'une évaluation de rendement). ☒

Je certifie a) avoir répondu aux questions du signataire quant aux termes du présent formulaire de consentement b) lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de

mettre un terme à sa participation dans le projet et c) avoir explicité l'importance de la confidentialité des données dans le cadre du projet.

Doctorante ou du doctorant : _____

Signature : _____ Date : _____

9. APPROBATION PAR LES MEMBRES DU COMITÉ DE DIRECTION

Codirectrice/ codirecteur

J'approuve le projet soumis et les mesures éthiques prévues _____

Directrice /directeur

J'approuve le projet soumis et les mesures éthiques prévues _____

Signature : _____ Date : _____

(Directrice/ directeur)

ANNEXE B. LA GOCAP

	Stade d'initiation (Niveau 1)	Stade d'implantation (Niveau 2)	Stade d'intégration (Niveau 3)
Émergence			
Vision	<p>*La vision de l'école n'est pas claire ou n'est pas partagée par l'ensemble du personnel.</p> <p>*Les priorités sont multiples et diffuses.</p> <p>*Les liens directs entre les priorités et la vision ne sont pas perceptibles dans la pratique.</p>	<p>*La vision de l'école est claire et partagée, mais les priorités sont multiples et diffuses.</p> <p>*Les liens directs entre les priorités et la vision sont parfois perceptibles dans la pratique.</p>	<p>Haut niveau de fonctionnement</p> <p>*La vision de l'école est claire et partagée. Les priorités sont ciblées.</p> <p>*Les liens directs entre les priorités et la vision sont nettement perceptibles dans la pratique.</p>
Conditions physiques et humaines	<p>*Les discussions pédagogiques se font surtout lors d'échanges informels (récréations ou temps après les heures de classe) et il existe peu de temps de rencontres formelles pendant le temps de classe.</p> <p>*Les rencontres collaboratives sont inefficaces : les enseignants ont souvent l'impression qu'il y a beaucoup de pertes de temps, ou bien que le temps de rencontre est principalement consacré à répondre aux demandes administratives.</p>	<p>*Les discussions pédagogiques se font parfois lors d'échanges informels (récréations ou temps après les heures de classe) et parfois lors des rencontres collaboratives prévues pendant le temps de classe.</p> <p>*Les enseignants font des efforts pour collaborer et pour partager, mais la structure des rencontres ne permet pas d'avoir des échanges efficaces.</p> <p>*Les enseignants consacrent encore beaucoup d'efforts à la gestion d'horaire et à la gestion du temps et du groupe.</p>	<p>*Les enseignants disposent de temps de qualité pour les rencontres collaboratives. Celles-ci sont principalement prévues pendant le temps de classe.</p> <p>*La structure des rencontres est très efficace et le groupe est capable de s'autogérer.</p>
Culture axée sur la collaboration	<p>*Le groupe manifeste peu d'habiletés interpersonnelles favorables au travail collaboratif. Les conflits entre les membres du personnel sont apparents.</p> <p>*Les discussions sont dominées par certains membres du groupe.</p> <p>*Le climat est peu favorable à la collaboration et au partage des expériences.</p> <p>*L'enseignant se sent seul face aux élèves qui le préoccupent.</p>	<p>*La structure des rencontres favorise l'apprentissage personnel et le soutien entre certains collègues de façon parfois unidirectionnelle ou sélective (p. ex., formation de l'accompagnatrice, de l'orthopédagogue ou de la conseillère pédagogique).</p> <p>*Le groupe manifeste certaines habiletés interpersonnelles propices au travail collaboratif.</p> <p>*Le climat est assez favorable à la collaboration et au partage des expériences.</p>	<p>*La culture de collaboration au sein de l'équipe invite au dialogue honnête, à l'ouverture d'esprit, à une saine communication et à un esprit critique constructif.</p> <p>*Les préoccupations sont partagées au sein de l'équipe : Ce n'est plus « ton » élève, c'est « notre » élève.</p> <p>*L'équipe possède une excellente capacité à travailler conjointement à l'amélioration des apprentissages des élèves.</p>

Leadership	<p>*Les personnes à la direction sont perçues comme des décideurs (position hiérarchique). Les enseignants ont un rôle d'exécutants.</p> <p>*La direction est plutôt effacée lors des rencontres collaboratives et exerce très peu d'influence sur le groupe d'enseignants quant à l'amélioration des apprentissages.</p> <p>*Lors des rencontres collaboratives, le rôle de la direction et celui des enseignants sont incompris et sont d'ailleurs imprécis.</p>	<p>*Les échanges permettent aux enseignants de donner leur opinion, mais c'est la direction qui prend la décision finale.</p> <p>*La direction exerce une influence non négligeable lors des rencontres collaboratives quant à l'amélioration de l'apprentissage.</p> <p>*La direction assure un certain suivi aux rencontres collaboratives.</p> <p>*Lors des rencontres collaboratives, le rôle de la direction et celui des enseignants sont plus ou moins compris et sont plus ou moins précis.</p>	<p>*Le leadership est partagé en ce sens que la direction laisse de l'autonomie aux enseignants en matière de prise de décisions concernant les besoins des élèves, mais veille à ce que les discussions soient centrées sur ceux-ci.</p> <p>*Les enseignants sont considérés comme des experts, s'influencent mutuellement et influencent la direction de leur école.</p> <p>La présence de la direction est nettement et positivement ressentie en ce qui concerne tant la vision que le suivi des rencontres collaboratives.</p> <p>*Le rôle de la direction et celui des enseignants sont précis et très bien compris.</p> <p>*La direction recentre les discussions pédagogiques sur la vision et exige des objectifs mesurables axés sur l'apprentissage des élèves.</p>
Diffusion de l' expertise et apprentissage collectif	<p>*Les enseignants travaillent en silo : il y a peu ou pas de diffusion de l'expertise aux autres collègues.</p> <p>*Les rencontres favorisent peu l'apprentissage collectif et la diffusion de l'expertise.</p> <p>*Dans l'ensemble, il existe peu de soutien entre les collègues.</p>	<p>*L'expertise semble être diffusée chez les enseignants de même niveau, du même cycle ou dans certains groupes.</p> <p>*Ce n'est plus seulement des apprentissages individuels, mais on perçoit un certain apprentissage collectif.</p> <p>*Il y a parfois une évaluation par les pairs des stratégies utilisées, une rétroaction et un soutien collectif en vue d'une amélioration des résultats des élèves.</p>	<p>*Les enseignants voient dans les rencontres collaboratives un moyen d'améliorer l'apprentissage des élèves et, pour eux, un moyen de développement professionnel.</p> <p>*Les apprentissages individuels se transforment en apprentissages collectifs.</p> <p>*Les temps de rencontres permettent d'échanger sur des situations préoccupantes concernant l'apprentissage des élèves, de résoudre collectivement des problèmes et de partager l'expertise.</p> <p>*Les apprentissages de l'équipe rayonnent au sein de l'organisation entière.</p>

Thèmes abordés	<p>*Les thèmes abordés sont multiples et il n'y a pas de fil conducteur d'une rencontre à l'autre.</p> <p>*Les thèmes sont déterminés longtemps à l'avance (planification statique).</p> <p>*La rencontre sert principalement à donner de l'information ou de la formation.</p>	<p>*Lors des temps de rencontre, les discussions portent principalement sur l'enseignement (planification, ressources, organisation de projets...) plutôt que sur l'apprentissage.</p> <p>*Les thèmes abordés sont sélectionnés pour permettre une plus grande efficacité de l'équipe au regard des apprentissages des élèves (harmonisation des pratiques et des référentiels, apprentissages essentiels...).</p> <p>*Les thèmes sont parfois déterminés à l'avance, mais peuvent changer compte tenu de l'évolution de l'équipe.</p> <p>*Il y a un certain suivi d'une rencontre à l'autre.</p>	<p>*Les thèmes abordés sont choisis en fonction des préoccupations liées à l'apprentissage des élèves et permettent un retour sur les expériences effectuées entre les rencontres.</p> <p>*La planification des rencontres tient compte du profil des élèves en évolution et de la progression de l'équipe.</p>
Prise de décision et utilisation des données.	<p>*Les décisions concernant les élèves sont prises en fonction de l'opinion de la majorité et basées principalement sur l'intuition.</p> <p>*Il y a peu de données précises liées aux apprentissages des élèves permettant de voir les preuves de la progression de ceux-ci et de se questionner sur l'impact des interventions.</p>	<p>*Les décisions concernant les élèves sont parfois prises en fonction de l'opinion de la majorité et basées principalement sur l'intuition et, à d'autres moments, elles se fondent sur ce que dit la recherche ou sur l'impact observé sur les élèves par des données précises.</p> <p>*Il existe certaines données précises quant à la progression des élèves et celles-ci font parfois l'objet d'une analyse et d'un questionnement lors des rencontres en vue de cibler les interventions efficaces.</p>	<p>*Les décisions sont basées sur des preuves (données précises) permettant de connaître l'efficacité des interventions.</p> <p>*L'école emploie les données de façon régulière pour situer la progression des élèves, pour faire des analyses approfondies et collectives ainsi que pour questionner l'impact des interventions pédagogiques.</p>

ANNEXE C. GRILLES : « OÙ EN SOMMES-NOUS ? »

1. La vision de l'école au service de l'apprentissage : où en sommes-nous ?²¹

	Pratique courante	Assez	Très peu	Pas du tout	Pour s'améliorer, il faudrait...
1.1 Tous les intervenants de l'école ont participé à l'élaboration de la vision et au choix des valeurs de l'école.					
1.2 Mes collègues démontrent qu'ils partagent la vision et les valeurs de l'école.					
1.3 Le comportement de mes collègues est en cohérence avec la vision et les valeurs choisies.					
1.4 Les discussions entre intervenants mettent clairement en évidence que l'on croit dans la réussite de tous les élèves.					
1.5 À notre école, les domaines prioritaires pour l'amélioration du rendement sont clairement identifiés.					
1.6 Tous les intervenants de l'école ont participé au choix des priorités d'action (domaines prioritaires).					
1.7 Mes collègues démontrent qu'ils s'entendent sur des priorités d'action (domaines prioritaires).					
1.8 Les attentes de la direction sont clairement exprimées.					
1.9 Le comportement de la direction est en cohérence avec la vision et les valeurs choisies.					
1.10 Chaque enseignant peut formuler précisément les attentes de la direction d'école à l'égard de l'apprentissage des élèves.					
1.11 La direction rappelle régulièrement la vision et les valeurs de l'école.					

Légende

Pratique courante : 3

Assez : 2

Très peu : 1

Pas du tout : 0

²¹ Tiré de Leclerc (2012), p. 61. La grille ainsi que les manifestations ont été numérotées pour faciliter l'organisation de la collecte et l'analyse des données.

2. Les conditions physiques et humaines au services de l'apprentissage :
où en sommes-nous ?²²

	Pratique courante	Assez	Très peu	Pas du tout	Pour s'améliorer, il faudrait...
2.1 Les enseignants ont leurs rencontres collaboratives pendant l'horaire de travail.					
2.2 Les rencontres collaboratives sont prévues bien à l'avance.					
2.3 La structure des rencontres permet d'avoir des échanges efficaces entre collègues.					
2.4 Le temps de rencontre est très bien géré.					
2.5 Chaque enseignant est consulté lors de la préparation de l'ordre du jour de la rencontre collaborative.					
2.6 Les normes de comportement lors des rencontres sont clairement définies.					
2.7 Les normes de comportement lors des rencontres sont respectées par tous.					
2.8 L'ordre du jour est déterminé avant la rencontre ou au début de celle-ci.					
2.9 Le partage des responsabilités est précisé avant chaque rencontre (gardien du temps, gardien du sujet, secrétaire, etc.).					
2.10 Le temps de discussion pour chaque élément est décidé dès le début de la rencontre.					
2.11 Le temps de discussion établi pour chaque élément est généralement respecté.					
2.12 Mes collègues arrivent tous préparés à la rencontre.					
2.13 Au début de la rencontre, le but et les résultats attendus sont énoncés de façon précise.					
2.14 Le climat positif qui règne dans l'équipe fait en sorte qu'il y a une confrontation des opinions favorable à un apprentissage individuel et collectif.					
2.15 Après chaque rencontre, un compte rendu est rédigé afin de garder des traces des discussions et des décisions prises.					
2.16 Les tâches pour la prochaine rencontre sont clairement établies.					
2.17 Entre les rencontres, chaque collègue rédige un journal de bord permettant de voir le cheminement à la suite des interventions expérimentées, le questionnement qui en découle, les tentatives de révision des stratégies et leurs impacts.					
2.18 Les ressources matérielles pour répondre aux besoins identifiés sont fournies.					
2.19 Les ressources humaines pour répondre aux besoins identifiés sont fournies.					
2.20 La direction et les enseignants ont un accès facile aux ordinateurs pour faire l'entrée de données ainsi qu'aux experts pouvant les aider lors de problèmes techniques.					

²² Tiré de Leclerc (2012), p. 78-79. La grille ainsi que les manifestations ont été numérotées pour faciliter l'organisation de la collecte et l'analyse des données.

Légende
Pratique courante : 3
Assez : 2
Très peu : 1
Pas du tout : 0

3. La culture collaborative de l'école : où en sommes-nous ?²³

	Pratique courante	Assez	Très peu	Pas du tout	Pour s'améliorer, il faudrait...
3.1 Lorsqu'une personne émet de nouvelles idées, elles sont examinées avec attention par les autres membres de l'équipe.					
3.2 Lors des rencontres collaboratives, les collègues parlent ouvertement des échecs ou des défis rencontrés.					
3.3 Les collègues sollicitent le point de vue des autres pour approfondir une problématique, relever un défi ou surmonter un obstacle.					
3.4 Les collègues ne démontrent aucune crainte de discuter ouvertement entre eux de leur enseignement et de ce qui a fonctionné ou n'a pas fonctionné.					
3.5 Chaque intervenant de l'école fait preuve d'ouverture d'esprit par rapport à la critique.					
3.6 Nous abordons régulièrement les préoccupations sous différents angles afin d'y voir divers points de vue et de trouver des solutions originales.					
3.7 Chacun est encouragé à donner franchement son point de vue par rapport à une situation particulière.					
3.8 Lors des rencontres collaboratives, chaque intervenant donne sa rétroaction de façon honnête.					
3.9 Les collègues démontrent qu'ils se sentent personnellement responsables des résultats collectifs atteints.					
3.10 Les préoccupations sont mutuellement partagées au sein de l'équipe et mes collègues démontrent qu'ils considèrent tous les élèves, même ceux des autres classes, comme étant les leurs.					
3.11 Mes collègues démontrent qu'ils se traitent les uns les autres avec respect.					
3.12 Nous avons déterminé des normes de fonctionnement pour les rencontres collaboratives.					
3.13 Nous respectons les normes de fonctionnement lors des rencontres collaboratives.					
3.14 Nous avons déterminé conjointement les apprentissages essentiels.					
3.15 Mes collègues démontrent qu'ils savent ce que chaque élève devrait apprendre.					
3.16 Nous avons harmonisé nos pratiques d'enseignement ainsi que notre vocabulaire pédagogique entre les classes et les cycles.					
3.17 Nous avons harmonisé nos pratiques d'évaluation en déterminant la façon dont chacun peut juger de l'apprentissage d'un élève à partir d'une tâche d'évaluation commune.					

Légende

Pratique courante : 3
 Assez : 2
 Très peu : 1
 Pas du tout : 0

²³ Tiré de Leclerc (2012), p. 95-96. La grille ainsi que les manifestations ont été numérotées pour faciliter l'organisation de la collecte et l'analyse des données.

4. Un leadership au service de l'apprentissage : où en sommes-nous ?²⁴

	Pratique courante	Assez	Très peu	Pas du tout	Pour s'améliorer, il faudrait...
4.1 La direction de l'école considère les enseignants comme des collègues avec qui prendre les décisions au regard de l'amélioration des apprentissages de tous les élèves.					
4.2 Lors des rencontres collaboratives, la direction participe aux discussions pédagogiques sans chercher à dominer ou à montrer son autorité formelle.					
4.3 La direction veille à ce que les discussions lors des rencontres collaboratives soient centrées sur les apprentissages des élèves.					
4.4 La direction d'école encourage chez les enseignants les initiatives visant l'amélioration des apprentissages des élèves.					
4.5 La direction veille à une collecte des données pour alimenter les équipes collaboratives.					
4.6 La direction s'assure que les normes de fonctionnement ont été élaborées et qu'elles sont respectées.					
4.7 Tout au long de l'année, la direction utilise les données d'apprentissage pour vérifier si l'école est en voie d'atteindre ses cibles.					
4.8 Mes collègues démontrent un engagement déterminant dans l'amélioration des apprentissages de tous les élèves.					
4.9 Mes collègues et moi recevons de la direction d'école le soutien nécessaire pour enseigner de façon efficace.					
4.10 Mes collègues démontrent qu'ils sont convaincus d'avoir une influence considérable sur la gestion de l'école afin d'améliorer le taux de réussite des élèves.					
4.11 Tous mes collègues démontrent qu'ils se sentent responsables de l'amélioration du rendement de l'école.					

Légende

Pratique courante : 3

Assez : 2

Très peu : 1

Pas du tout : 0

²⁴ Tiré de Leclerc (2012), p. 119. La grille ainsi que les manifestations ont été numérotées pour faciliter l'organisation de la collecte et l'analyse des données.

5. La diffusion de l'expertise : où en sommes-nous ?²⁵

	Pratique courante	Assez	Très peu	Pas du tout	Pour s'améliorer, il faudrait...
5.1 Les collègues démontrent qu'ils considèrent que de parler des problèmes vécus quant à l'apprentissage des élèves constitue une occasion d'apprentissage.					
5.2 Les collègues apprennent les uns des autres en se regardant enseigner et en se donnant de la rétroaction suite à leurs observations.					
5.3 Les collègues s'entraident pour mettre en œuvre dans leurs classes ce qu'ils ont appris concernant les pratiques reconnues comme étant efficaces.					
5.4 Nous échangeons régulièrement du matériel pédagogique, des livres ou des articles sur la pédagogie et nous en discutons.					
5.5 Chaque intervenant utilise un journal de bord permettant de réfléchir à l'impact des interventions, de se questionner sur ses expérimentations et de voir à la révision de certaines pratiques.					
5.6 La formation offerte aux enseignants est choisie en fonction des besoins identifiés par ces derniers suite à l'analyse des apprentissages des élèves.					
5.7 La formation offerte aux enseignants permet une diffusion au sein de l'équipe tout entière.					
5.8 Mes collègues voient dans les rencontres collaboratives un moyen d'améliorer les apprentissages des élèves ainsi qu'un moyen de développement professionnel.					
5.9 Au sein de l'équipe, il est évident que les apprentissages individuels des collègues se transforment en apprentissages collectifs.					
5.10 Nous nous interrogeons constamment sur les initiatives à prendre pour améliorer nos connaissances et développer nos compétences afin de faire progresser les élèves (lectures professionnelles, recherches, formation, etc.).					
5.11 Mes collègues viennent m'observer en salle de classe et me donnent ensuite une rétroaction.					
5.12 Je profite régulièrement de ce qu'un collègue modélise une nouvelle pratique.					

Légende

Pratique courante : 3

Assez : 2

Très peu : 1

Pas du tout : 0

²⁵ Tiré de Leclerc (2012), p. 141-142. La grille ainsi que les manifestations ont été numérotées pour faciliter l'organisation de la collecte et l'analyse des données.

6. Les thèmes abordés lors des rencontres collaboratives : où en sommes-nous ?²⁶

	Pratique courante	Assez	Très peu	Pas du tout	Pour s'améliorer, il faudrait...
6.1 Les thèmes abordés ciblent l'amélioration des apprentissages des élèves plutôt que l'échange de matériel et de plans de leçons.					
6.2 Nous discutons des interventions expérimentées et de leur impact sur les apprentissages des élèves.					
6.3 Les thèmes de discussion sont choisis à partir des priorités ciblées au regard des apprentissages des élèves.					
6.4 Les décisions sont basées sur des données d'apprentissage précises.					
6.5 Nous analysons les données en équipe en suivant une démarche d'enquête collective.					
6.6 Nous utilisons les profils des élèves pour cerner les préoccupations liées à leurs apprentissages.					
6.7 Nous avons établi les apprentissages essentiels pour chaque niveau d'études et pour chaque matière.					
6.8 Nous avons harmonisé nos pratiques d'enseignement.					
6.9 Nous avons harmonisé les référentiels dont disposent les élèves.					
6.10 Nous avons harmonisé nos pratiques d'évaluation.					
6.11 Nous avons déterminée des tâches d'évaluation communes et nous discutons des résultats suite à leur administration.					
6.12 Nous examinons les regroupements possibles d'élèves compte tenu des forces et des éléments à améliorer chez ces derniers.					
6.13 Nous discutons des objectifs SMART.					
6.14 Le parcours fondamental est une base solide sur laquelle nous appuyons nos discussions.					
6.15 Nous discutons des interventions pédagogiques réalisées à ce jour et de celles qui semblent nécessaires pour faire évoluer les élèves, et particulièrement ceux qui sont à risque, dans leurs apprentissages.					
6.16 Nous faisons un retour sur les expériences vécues depuis la dernière rencontre.					
6.17 Il existe un fil conducteur d'une rencontre à l'autre.					

Légende

Pratique courante : 3

Assez : 2

Très peu : 1

Pas du tout : 0

²⁶ Tiré de Leclerc (2012), p. 162-163. La grille ainsi que les manifestations ont été numérotées pour faciliter l'organisation de la collecte et l'analyse des données.

7A. Les données au service de l'apprentissage : où en sommes-nous ?²⁷

	Pratique courante	Assez	Très peu	Pas du tout	Pour s'améliorer, il faudrait...
7-A.1 Mes collègues déterminent régulièrement des objectifs pratiques et mesurables quant aux apprentissages des élèves.					
7-A.2 Mes collègues sont capables de fournir des preuves concrètes des apprentissages des élèves au fil des semaines.					
7-A.3 Les enseignants de notre école disposent de données riches et renseignements quant aux progrès de chaque élèves.					
7-A.4 Le personnel enseignant démontre qu'il comprend l'importance de la collecte et de l'analyse des données pour favoriser l'apprentissage des élèves.					
7-A.5 Mes collègues démontrent qu'ils sont en mesure de repérer les élèves à risque à partir des analyses de données d'apprentissage.					
7-A.6 Mes collègues peuvent faire des regroupements à partir des analyses et données d'apprentissage en ciblant les forces et les éléments à améliorer chez les élèves.					
7-A.7 Suite à l'étude des données d'apprentissage, mes collègues sont en mesure de cibler précisément des interventions éprouvées par la recherche pour faire progresser tous les élèves.					
7-A.8 Mes collègues identifient clairement, à l'aide de données précises, le point de départ de chaque élève pour planifier les prochaines interventions.					
7-A.9 Mes collègues démontrent un haut niveau de connaissance des outils de collecte de données.					
7-A.10 Mes collègues emploient les outils de collecte de données de façon régulière.					
7-A.11 En équipe, nous pouvons établir des cibles de rendement réalistes dans le temps pour chaque élève, pour chaque classe et pour l'école.					
7-A.12 Les données nous permettent de voir que l'école s'améliore de façon constante tout au long de l'année et se rapproche de ses cibles.					
7-A.13 Chaque intervenant est en mesure d'établir des objectifs SMART compte tenu des améliorations souhaitées chez les élèves.					
7-A.14 L'analyse des données se fait collectivement et régulièrement en équipe collaborative pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève.					
7-A.15 Les enseignants peuvent établir des liens solides entre les données et les stratégies d'intervention reconnues comme étant efficaces.					

Légende

Pratique courante : 3

Assez : 2

Très peu : 1

Pas du tout : 0

²⁷ Tiré de Leclerc (2012), p. 47-48. La grille ainsi que les manifestations ont été numérotées pour faciliter l'organisation de la collecte et l'analyse des données.

7B. La prise de décision à partir de données probantes : où en sommes-nous ?²⁸

	Pratique courante	Assez	Très peu	Pas du tout	Pour s'améliorer, il faudrait...
7-B.1 Lors des rencontres collaboratives, les décisions sont basées sur des données d'apprentissage précises.					
7-B.2 Les enseignants démontrent qu'ils croient à la prise de décision basée sur des données précises.					
7-B.3 L'école analyse des données de façon fréquente et régulière pour situer la progression des élèves.					
7-B.4 Les décisions prises lors des rencontres collaboratives font suite à une démarche clairement établie, structurée et rigoureuse.					
7-B.5 Les prises de décisions ciblent l'amélioration de l'apprentissage des élèves.					
7-B.6 Lors des rencontres collaboratives, mes collègues expriment une pensée critique pour la recherche de solutions novatrices.					
7-B.7 Lors des discussions, mes collègues témoignent d'un approfondissement de leur réflexion.					
7-B.8 Mes collègues utilisent des données précises pour voir l'impact de leurs interventions et pour fonder leurs décisions sur des pratiques reconnues comme efficaces par la recherche.					
7-B.9 Lors des rencontres collaboratives, nous nous interrogeons sur les retombées de nos interventions à l'aide de données précises.					
7-B.10 Les pratiques pédagogiques choisies ont fait leurs preuves dans l'amélioration de l'aspect ciblé chez l'élève et ne sont pas basées sur des opinions vagues provenant de l'intuition.					

Légende

Pratique courante : 3

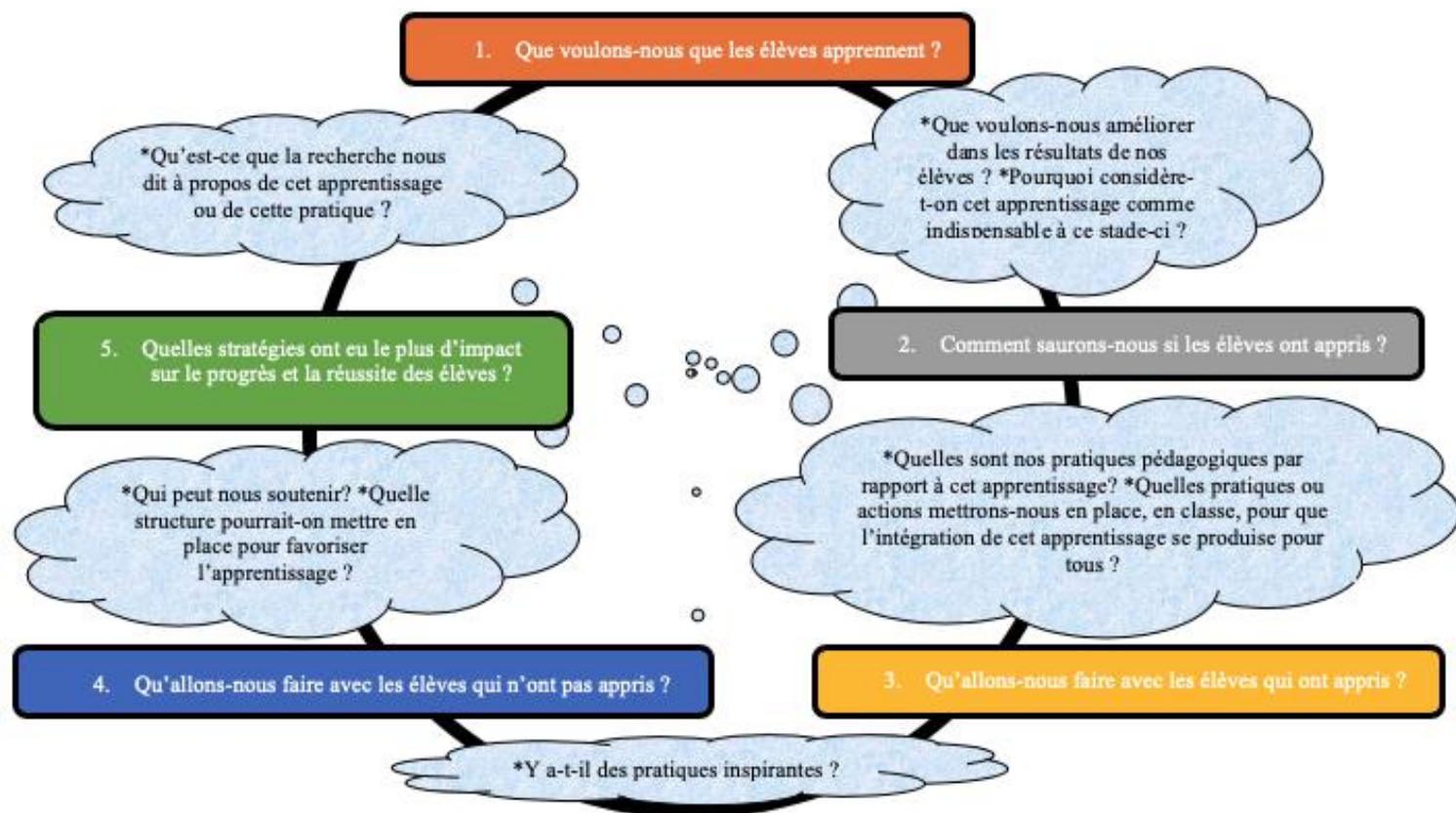
Assez : 2

Très peu : 1

Pas du tout : 0

²⁸ Tiré de Leclerc (2012), p. 176. La grille ainsi que les manifestations ont été numérotées pour faciliter l'organisation de la collecte et l'analyse des données.

ANNEXE D. LA ROUE DE L'ANIMATION



Source : Les questions 1 à 5 tirent leur origine des travaux de Eaker et al. (2004), de Leclerc (2012) et de Massé (2019).

ANNEXE E. ÉTAPES A SUIVRE AFIN DE FAVORISER L'EFFICACITÉ DES RENCONTRES COLLABORATIVES²⁹

AVANT LES RENCONTRES COLLABORATIVES	PENDANT LES RENCONTRES COLLABORATIVES	APRÈS LES RENCONTRES COLLABORATIVES
Déterminer si la réunion est nécessaire	Commencer à l'heure	Faire les modifications pour améliorer la réunion suivante
Déterminer ce qui peut être résolu par un courriel ou un autre moyen	Suivre l'ordre du jour	Transmettre les informations sous forme de compte rendu
Déterminer qui doit être présent	Garder le groupe concentré sur la tâche	Protéger la confidentialité en ce qui a trait aux thèmes délicats abordés
Réserver un local	Encourager la participation de tous	Vérifier que les tâches ont été bien comprises et accomplies
Rédiger l'ordre du jour et le distribuer	Maintenir l'ordre	
Diffuser avec l'ordre du jour les informations et données indispensables à la préparation des participants	Veiller à ce qu'une personne prenne les notes pour le compte rendu ³⁰	
Arriver en avance pour s'assurer que tout est prêt	Examiner régulièrement le processus de travail du groupe	
	Demander à un participant d'analyser le processus de travail du groupe et d'en faire rapport à l'équipe	
	Avant la fin, faire une synthèse ³¹ de la rencontre	

Source : Tiré de Roberts et al. (2010), p. 108.

²⁹ Le texte présenté à la page 108 dans Roberts et al. (2010) a été reproduit sous la forme d'une grille pour l'élaboration de ce procédurier. Dans le cadre du projet, le mot « réunion » a été modifié pour « rencontre collaborative ».

³⁰ Dans le cadre du projet, le mot « procès-verbal » a été modifié pour « compte rendu ».

³¹ Dans le cadre du projet, le mot « résumé » a été modifié pour « synthèse ».

« Ensemble nos valeurs, ajoute ta couleur! »

à l'École Louis-St-Laurent



NOS TROIS VALEURS :

***Respect:** J'accepte les divergences et nous trouvons des consensus.

* **Engagement et passion:** J'initie, je crée, je participe et j'apprécie les projets de l'école selon mes aptitudes et mes passions.

* **Collaboration:** Je suis disponible pour partager des idées, des connaissances du matériel ou des expériences et pour soutenir mes collègues.

NOTRE VISION :

CHEZ NOUS, CHACUN S'ENGAGE AVEC PASSION
ET COLLABORE DANS LE RESPECT MUTUEL
CAR CHAQUE PERSONNE EST IMPORTANTE.

Ces valeurs et cette vision guideront nos choix
et notre manière de travailler ensemble pour la réussite de nos élèves...

On peut être fier de nous !!!

ANNEXE G. PROJET II - FORMULAIRE D'INVITATION ET DE CONSENTEMENT

Participation à un projet dans le cadre du doctorat professionnel ÉTABLISSEMENT HÔTE ET PARTICIPANTE

PROJET II : L'IMPLANTATION D'UNE CAP; CAP SUR L'ANIMATION

DOCTORANTE

Louise Dupuis

Membre de l'équipe d'encadrement :

Directrice du milieu universitaire

Colette Deaudelin

Codirecteur du milieu professionnel

Christian Provencher

Bonjour,

Vous avez accepté de participer à l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) qui se déroulera à l'École Louis-St-Laurent de la Commission scolaire des Hauts-Cantons. Dans le cadre de mon projet de doctorat professionnel, je vais donc mener une CAP, avec vous, en portant une attention particulière à son animation.

L'objectif général de ce projet d'intervention vise à examiner l'animation de notre CAP. Pour ce faire, je vais d'abord décrire et analyser les étapes à suivre avant, pendant et après les rencontres pour animer une CAP et, deuxièmement, je vais mettre à l'essai « La roue de l'animation de la CAP ».

Dans ce contexte, je vous demande votre consentement à utiliser les données que j'analyserai suite à nos rencontres qui seront enregistrées. Vous pourriez craindre de trop vous dévoiler et que j'utilise ces informations contre vous d'où l'importance d'un solide lien de confiance. « La roue de l'animation » fournit un cadre qui devrait réduire ce risque en permettant de structurer nos échanges et d'assurer que nos discussions portent sur des éléments pertinents de la CAP. De plus, ce projet se situe sous le seuil minimal de risque puisqu'il s'inscrit dans le cadre de vos activités quotidiennes donc les risques sont comparables à ceux de votre travail régulier. Il est important de noter que l'utilisation de ces données enregistrées lors de nos rencontres ne pourra servir à des fins autres que celles de la CAP au sein de l'école.

Nos rencontres collaboratives seront d'une durée de 2 à 3 heures et se tiendront pendant l'horaire régulier des classes puisque le personnel enseignant bénéficiera de libérations. Environ quatre rencontres, c'est-à-dire une par mois, seront tenues entre février et mai 2018. Votre participation au projet aura comme principal bénéfice de vivre le dispositif collaboratif de la CAP.

Afin d'assurer la confidentialité des données et votre anonymat, les observations seront associées, pour chaque participante, à un code alphabétique confidentiel. Je conserverai sous clés les données manuscrites, c'est-à-dire brutes. Quant aux données informatiques, elles seront enregistrées sur mon ordinateur personnel accessible seulement avec un mot de passe. De plus, aucune donnée ne peut être utilisée pour l'évaluation d'une participante à ce projet, car celui-ci porte sur l'animation que je fais comme direction d'école et doctorante au sein d'une CAP. Les données seront détruites cinq ans après la fin de mon doctorat ou encore s'il y avait interruption de mes études. Par ailleurs, à titre de participante au projet, vous êtes aussi tenue à la confidentialité des échanges qui auront lieu lors des rencontres collaboratives de la CAP.

Dans le cadre de ce projet, aucune compensation ne vous sera remise ni à l'établissement pour la participation à ce projet outre le dégageant pour assister aux rencontres de la CAP. Vous êtes libre de retirer votre consentement à ce que j'utilise vos données en tout temps en me le signifiant, et ce, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision.

10. PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant ce projet, vous pouvez joindre par courriel

La doctorante	Louise Dupuis louise.dupuis@cshc.qc.ca
Sa directrice de projet	Colette Deaudelin colette.deaudelin@usherbrooke.ca

Si vous avez des questions relatives à l'éthique, veuillez contacter

La personne responsable du séminaire en soutien à la réalisation de ce projet

Nom Raymond-Robert Tremblay

Courriel raymondrobert.tremblay@usherbrooke.ca

Ou, Suzanne Guillemette, responsable du programme du Doctorat professionnel en éducation au courriel doctorat.professionnel.education@usherbrooke.ca


11. CONSENTEMENT DE L'ÉTABLISSEMENT HÔTE OU DE LA PARTICIPANTE OU DU PARTICIPANT AU PROJET

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions et j'ai obtenu les réponses à ma satisfaction. Je sais que je suis libre de participer au projet et que je demeure libre de m'en retirer en tout temps, par avis verbal, sans préjudice. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

- ☐ À titre de représentant de l'établissement hôte, je consens que la doctorante ou le doctorant mène son projet selon la méthodologie préconisée et acceptée par son équipe de direction dans le cadre de son projet.
- ☐ À titre de personne participante au projet ayant un rapport hiérarchique avec d'autres personnes participantes au projet, je consens à ne pas utiliser les informations ou les échanges dans le cadre du projet au détriment du participant subordonné (par exemple, lors d'une évaluation de rendement).
- ☐ À titre de participante ou de participant au projet, j'accepte de respecter la confidentialité des échanges et des informations traitées dans le cadre du projet.


Établissement hôte :

Je soussigné (e), à titre de représentant de l'établissement hôte accepte que le projet se déroule comme présenté au sein de notre établissement.

Nom du représentant de l'établissement hôte	Martial Gaudreau
Titre	Directeur général de la CSHC
Signature	
Date :	_____ Représentant de l'établissement hôte


Participant qui œuvre au sein de l'établissement hôte

Je soussigné (e), consens à participer à ce projet.


Nom de la participante ou du participant	
Signature	
Date :	_____ Participante ou participant


12. SIGNATURE DE LA DOCTORANTE OU DU DOCTORANT ET DU COMITÉ DE DIRECTION

Je certifie a) avoir répondu aux questions du signataire quant aux termes du présent formulaire de consentement b) lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation dans le projet et c) avoir explicité l'importance de la confidentialité des données dans le cadre du projet.

Doctorante	Louise Dupuis
Signature	
Date :	<hr/> Doctorante ou doctorant

13. SIGNATURES DES MEMBRES DU COMITÉ DE DIRECTION

Directrice	Colette Deaudelin
Signature	
Date :	<hr/> Signature de la directrice ou du directeur

Codirecteur	Christian Provencher
Signature	
Date :	<hr/> Signature codirectrice ou codirecteur

La doctorante	Louise Dupuis
Sa directrice ou son directeur de projet	Colette Deaudelin

ANNEXE H. BILAN DE NOTRE CAP

Mars à juin 2018

Prénom : _____

Date : _____

CAP au début : (Ce que je pensais)

CAP maintenant : (Ce que je pense)

Formation François Massé :

1. Retombées dans votre enseignement :
2. Retombées dans vos apprentissages :
3. Retombées pour vos élèves :
4. Retombées pour l'équipe-école :

Les éléments les plus facilitants dans cette démarche ?

Les plus grands défis dans cette démarche ?

QUESTIONS DE LA ROUE	À REFORMULER ? Pourquoi
<ul style="list-style-type: none"> 1. Que voulons-nous que les élèves apprennent ? 	
<ul style="list-style-type: none"> 2. Comment saurons-nous s'ils ont appris ? 	
<ul style="list-style-type: none"> 3. Qu'allons-nous faire avec les élèves qui ont appris ? 	
<ul style="list-style-type: none"> 4. Qu'allons-nous faire avec les élèves qui n'auront pas appris ? 	
<ul style="list-style-type: none"> 5. Quelles stratégies ont eu le plus d'impacts sur le progrès et la réussite des élèves ? 	

Ce que vous avez apprécié de l'animation des CAP :

Ce qui devrait être amélioré dans l'animation des CAP :

Autres commentaires... Laissez aller votre imagination !

MERCI !

ANNEXE I. CONDENSÉ DE CHACUNE DES SIX RENCONTRES

<p>CAP 1 (19 janvier 2018) Durée : 2 heures 30 minutes Présences : 3 enseignantes, une orthopédagogue, une CP et la direction³²</p>
<p>Question 1 : Que voulons-nous que les élèves apprennent ?</p>
<p>*Apprentissage ciblé : Validation qu'une amélioration en écriture était souhaitable pour nos élèves. Identification plus précise de notre cible; structure de la phrase.</p> <p>*Données d'observation : Échange sur l'évaluation (Bulletins 1^{re} étape)</p> <p>*Stratégies et pratiques inspirantes : Ateliers d'écriture depuis le début de l'année : « <i>Le côté gagnant c'est que les enfants gagnent le goût d'écrire.</i> » Par ailleurs, les élèves ont beaucoup d'idées, mais les textes deviennent longs et peu organisés. Le code de correction devient alors ardu et difficilement applicable.</p>

<p>CAP 2 (15 mars 2018) Durée : 3 heures Présences : 3 enseignantes, une orthopédagogue et la direction</p>
<p>Question 1 : Que voulons-nous que les élèves apprennent ? Question 2: Comment saurons-nous s'ils ont appris ?</p>
<p>*Apprentissage ciblé : La structure de phrase fait partie des faiblesses de nos élèves, même en 5^e et 6^e années. « <i>Si tu n'as pas ta structure de phrase, c'est sûr que tu ne peux pas trouver ton sujet et ton verbe.</i> » « <i>Moi, en 3^e, je ne reviens presque pas sur la structure de phrase et on tombe dans les textes vraiment vite</i> ».</p> <p>*Données d'observation : En regardant les textes des élèves, on convient qu'il y avait trop d'éléments à considérer pour la structure de la phrase à partir des textes des élèves. On opte pour faire écrire quelques phrases, chaque jour, à partir d'une image dans un temps prescrit.</p> <p>*Stratégies et pratiques inspirantes : « <i>Si les élèves structurent bien leurs phrases simples, l'orthographe et les accords deviendront plus faciles</i> ». « <i>On doit travailler la structure des phrases en montrant aux élèves comment on réfléchit, en faisant de la métacognition quand on écrit</i> ». « <i>de modéliser, de faire la boucle jusqu'à ce que l'enfant se révise</i> ». C'est ainsi que les conversations nous ont dirigées vers l'enseignement explicite.</p>

³² La dénominalisation des membres de l'équipe-CAP a été appliquée pour respecter la confidentialité.

<p>CAP 3 (6 avril 2018)</p> <p>Durée : 2 heures et 5 minutes</p> <p>Présences : 3 enseignantes, une orthopédagogue, une CP et la direction</p>
<p>Question 1 : Que voulons-nous que les élèves apprennent ?</p> <p>Question 2: Comment saurons-nous s'ils ont appris ?</p>
<p>On doit évaluer ce que l'on enseigne donc ce que l'on veut que les élèves apprennent. Cette rencontre a donc permis de travailler en boucle ces deux questions tout en raffinant à la fois, l'enseignement et l'apprentissage de notre cible.</p> <p>*Apprentissage ciblé : « <i>Ce qu'on veut que les élèves apprennent, il faut leur dire et le mettre dans des mots d'enfants pour qu'ils comprennent ce que l'on veut qu'ils fassent.</i> »</p> <p>*Données d'observation : On a partagé le diagnostic permettant de nommer les difficultés des élèves : mettre le point, couper les phrases au bon endroit, répétition de mots, non-utilisation de la virgule de l'énumération en 3e, trop d'idées dans la même phrase, etc.</p> <p>*Stratégies et pratiques inspirantes : « <i>On va faire un visuel (référentiel) avec les étapes pour construire une belle phrase</i> ». Différentes stratégies ont été émises : le premier jour, l'enseignante écrit une phrase, le deuxième jour ce sera à partir d'une image et certaines phrases des élèves seront sélectionnées, on fera une pratique quotidienne dans la routine, on insistera sur le qui fait quoi, on fera parler les élèves pour qu'ils fassent de la métacognition, etc.</p>

CAP 4 (1^{er} mai 2018)**Durée : 2 heures et 10 minutes****Présences : 3 enseignantes, une orthopédagogue, une CP et la direction****Question 3 : Que ferons-nous avec les élèves qui ont appris ?****Question 4 : Que ferons-nous avec les élèves qui n'ont pas appris ?**

Les élèves ont de la difficulté à identifier ce qu'ils font bien et ce qu'ils font moins bien en écrivant une phrase. Il est donc proposé de présenter les actions à réaliser pour écrire leurs phrases avec le « Je ».

***Apprentissage ciblé :**

- Je peux trouver une idée par phrase.
- Je peux écrire au moins 5 phrases qui se suivent.
- Je peux écrire une phrase, avec un qui, un fait et un quoi. (pictos)
 - J'utilise un vocabulaire varié.
- Je peux écrire des phrases avec des majuscules et des points.
- Je peux écrire une phrase avec tous ses mots (mot oublié, mot de trop).
 - Je peux écrire proprement et lisiblement.

***Données d'observation :** « Un élève était incapable de faire une phrase et il en écrit maintenant ». « J'ai un élève qui n'avait pas d'idée et il en a maintenant ». L'enseignement intensif de la phrase donne des effets positifs. Des exemples de phrases écrites par des élèves sont lus et la fierté est partagée.

***Stratégies et pratiques inspirantes :** Rétroaction rapide : mettre le pouce en l'air. Faire dessiner, deux étoiles pour 2 éléments maîtrisés, et un cœur pour indiquer que c'est à améliorer. « Avec ceux qui maîtrisent, on fait « de l'intéressant » ou « de l'important », mais on fait de l'enseignement. ». « Plus on fera nos cibles régulièrement, plus on va savoir où se situent nos élèves ». « Que ferons-nous avec les élèves qui n'ont pas appris ? » [Clin d'œil et rire]: « La réponse est simple, on les envoie à l'orthopédagogue! ».

CAP 5 (23 mai 2018)**Durée : 1 heure et 45 minutes****Présences : 3 enseignantes, une orthopédagogue et la direction****Question 3 : Que ferons-nous avec les élèves qui ont appris ?****Question 4: Que ferons-nous avec les élèves qui n'ont pas appris ?**

La frénésie de fin d'année commence à monter.

***Apprentissage ciblé :** En lien avec 2018-2019. « *Les outils que l'on s'est créés, nos stratégies sur la phrase, on va les garder pour la prochaine année* ».

***Données d'observation :** Comparaison des écrits de mars avec ceux de mai. Progression remarquée ainsi que la qualité de la calligraphie. Moins bonne correction sur tablette ? « *Les élèves qui étaient déjà forts n'ont pas progressé autant que les faibles ...* » Peu de choses sont dites à propos des élèves qui ont appris. (Hypothèse : Nous préoccupons-nous peu des élèves qui ont appris ?)

***Stratégies et pratiques inspirantes :** « *Ma découverte cette année, c'est que quand les élèves comprennent comment faire, ils aiment ça se corriger. Ils savent par où commencer* ». « *Comment je vais faire pour aider les élèves qui n'ont pas appris ?* » « *On pourrait décroisonner les élèves pendant la séquence; les élèves en retard avec un groupe, les plus forts avec un autre.* » Début de la séquence en orthopédagogie pour élèves avec plus grandes difficultés ? « *On doit repenser l'horaire pour l'an prochain* » « *Pour les deux prochaines semaines, on va prendre les périodes d'orthopédagogie et aider les sept élèves qui n'ont pas appris. Le temps manque pour décroisonner d'ici la fin de l'année, mais pendant ces 2 semaines, ils seront vus 4 fois par semaine ce qui serait parfait* ».

CAP 6 (11 juin 2018)**Durée : 2 heures****Présences : 3 enseignantes, une orthopédagogue et la direction****Question 5 : Quelles stratégies ont eu le plus d'impact pour le progrès et la réussite de nos élèves ?**

***Apprentissage ciblé :** « En fait, c'est l'élément le plus handicapant si on ne place pas la phrase. ». « Je pense que c'est ce qui est le moins enseigné de façon systématique ». « Jamais je ne m'étais attardée tant que ça à l'apprentissage de la phrase. On voit jusqu'à quel point c'est profitable pour notre correction par la suite et pour embellir nos phrases. Augmenter nos exigences, je pense que ça a paru aussi. »

***Données d'observation :** Constats tirés en comparant des textes pratiquement parfaits, d'autres moyens ou faibles. Un élève avait composé un texte de 185 mots en 2^e année presque sans erreur, un autre avait perdu des points avec les majuscules, un autre ayant de la difficulté à s'exprimer à l'oral progressait même si cela était un difficile exercice pour lui, etc. « C'est comme clair, en voyant ces textes, que certains élèves ont besoin d'adaptation comme morceler la tâche ou les amener à se questionner, mais ils ne l'auraient pas fait sans votre soutien » Tous les élèves ont progressé, mais certains partaient d'un peu plus loin » a conclu une enseignante.

***Stratégies et pratiques inspirantes :** « Pour moi, ce qui a été le plus gagnant cette année, puis pas juste en écriture, ça a été la structure répétitive des périodes, des leçons. Ça, ça vraiment été gagnant... parce que je pensais que ça aurait un effet démotivant, mais non! [Rires] « Ça permet aux élèves de bien comprendre le fonctionnement (ce qu'ils doivent faire pour écrire une phrase) et c'est un peu comme une difficulté d'enlevée ». « Moi, ce que j'ai fait et qui a été gagnant, ça a été de choisir des textes avec la caméra et de les projeter au tableau numérique. Là, je leur demandais « O.K, quels sont les points forts de ce texte-là ? » Et là on sortait les points forts ex. il y avait des belles phrases, il y a un qui, fait quoi... Je circulais pour choisir les textes donc y'a des élèves qui se forçaient parce qu'ils voulaient être choisis, ils aiment beaucoup être la vedette. Après ça, je disais, ok, qu'est-ce qu'on peut suggérer à l'ami pour s'améliorer ? Et là, ils me suggéraient des choses. »

« Une des pratiques gagnantes, c'est de leur dire où on s'en va, car ils ne voient jamais le bout du travail ». « Ce que j'ai apprécié c'est de leur montrer un texte moyen et un texte vraiment, vraiment bon pour qu'ils aient le goût d'aller là! Pis aussi un texte moins bon pour qu'ils puissent dire, ah mon texte est davantage comme lui... Pour qu'ils puissent s'autoévaluer par rapport aux attentes. » Il faudrait donc garder des textes de l'année d'avant. « Ce qui a été gagnant, c'est notre bulle d'écriture. Ça faisait image aux enfants, ils comprenaient, là on fait une phrase, O.K. on en fait une autre, le qui fait quoi... Je lisais mes textes et je trouvais ça incroyable. » « Ça leur a aussi donné une façon de se corriger. Regarde les brouillons et le travail de correction qu'ils font; c'est quand même juste des 2^e années. Ils ont bien travaillé. » « Ça, c'est quelque chose que j'ai appris cette année : leur faire verbaliser. Comment as-tu réussi ? Qu'est-ce que tu as fait ? Écoutez, là, les autres ! Qu'est-ce que tu as fait, toi, pour réussir ? Il faut le noter ! ». « Bien écrire, ça veut dire bien réfléchir donc je m'applique ». « Une autre stratégie gagnante c'est qu'ensemble, nous les adultes, on a identifié, on s'est donné les mêmes cibles pour que nos élèves entendent et fassent la même chose ».